

الإحارة التعليمية

مفاهيم... وآفاق

الدكتور

هاني عبد الرحمن صالح الطويل

إستاذ الإدارة التربوية

كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية



نشر بدعم من الجامعة الأردنية



الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق

الدكتور هاني عبد الرحمن صالح الطويل

أستاذ الإدارة التربوية / كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

نشر بدعم من الجامعة الأردنية

رقم الایداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(١٩٩٩/٧/١٢٧٣)

رقم التصنيف : ٣٧١،٢ :

المؤلف ومن هو في حكمه : هاني عبد الرحمن صالح الطويل

عنوان المصنف : الادارة التعليمية: مفاهيم وأفاق

الموضوع الرئيسي : ١- العلوم الاجتماعية

٢- الادارة التعليمية

بيانات النشر : عمان: دار وائل للنشر

• - تم اعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الرقم المعياري الدولي للكتاب: (ردمك) ISBN 9957-11-052-7

جميع حقوق التأليف والطبع والنشر محفوظة للناشر

لا يجوز نشر أو اقتباس أي جزء من هذا الكتاب، أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أي وجه، أو بأي طريقة، سواء أكانت إلكترونية، أم ميكانيكية، أم بالتصوير، أم بالتسجيل، أم بخلاف ذلك، دون الحصول على إذن الناشر الخطي وبخلاف ذلك يتعرض الفاعل للملاحقة القانونية.

الطبعة الأولى

١٩٩٩م

DAR WAEL

Printing - Publishing

دار وائل

للطباعة والنشر

شارع الجمعية العلمية الملكية - هاتف : ٥٣٣٥٨٣٧ ص.ب ١٧٤٦ الجبيلة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَعَلَّمَ الَّذِينَ

يَجِدُونَ فِيهِ نَسِيتُمْ مَا لَهُم بِنَجْوَىٰ ۖ فَسَاءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴿٢٦﴾ فَأَوْفَيْتُمْ مِنْ قَوْلِهِمْ فَفَتَحَ
الْحَيَوٰىَ الدُّنْيَا وَمَا عِنْدَ اللَّهِ خَيْرٌ لِّالَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ
يَوْمُكَوْنُ ﴿٢٧﴾ وَالَّذِينَ يَبْغِيُونَ كَثِيرًا لَّا تَعْلَمُ ۖ أَلْعَوَجَسَ وَلَا ذَا مَا
عَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ ﴿٢٨﴾ وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ
وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٢٩﴾ وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ
الْبَأْسُ مِنْ بَأْسِنَا أُنْزِلُوا إِلَىٰ سَفَلٍ مِّنْهُمَا فَمِنْ عَفَا
وَأَصْلَحَ ۚ فَالْجَوْرُ عَلَىٰ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴿٣٠﴾ وَلَمَّا انْتَحَصَرَ
بَعْدَ ظُلْمِهِ فَأَنذَرْنَا لَكَ مَا عَلَيْهُمْ مِنْ سَبِيلٍ ﴿٣١﴾ إِنَّمَا السَّبِيلُ عَلَى الَّذِينَ
يَظْلِمُونَ النَّاسَ وَيَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ۚ أُولَٰئِكَ لَهُمْ
عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿٣٢﴾ وَلَمَّا صَبَرُوا وَصَفَرْنَا ۖ ذَٰلِكَ لِمَنْ عَزَمَ الْأُمُورَ

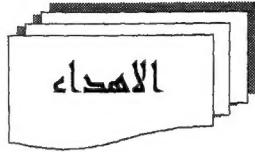
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(سورة الشورى آية ٣٤ - ٤٢)

قال ﷺ:

﴿ علموا ويسرّوا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا
ولاؤا غضب (أحدكم فليسنتك) ﴾

مرواه البخاري في الأدب، وهو صحيح



إلى كل من يهمله بناء الإنسان

إلى كل العاملين في الحقل التربوي

إلى كل أم وأب

إلى جامعتي الأردنية الغالية

إلى والديّ وزوجتي وأبنائي وزوجاتهم

وإلى أحفادي

أهديّ ختايي هذا

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

..... المقدمة	١
..... الفصل الأول : الإدارة التعليمية	٥
..... المقدمة	٧
..... مفهوم الإدارة كعملية	٨
..... مراحل تطور علم الإدارة	١٢
..... الإدارة التعليمية بين العلم والفن والمهنة	١٦
..... الإدارة التعليمية كمهنة	١٧
..... سياسات تحكم السلوك الأخلاقي المهني لمديري المدارس	٢١
..... مبادئ أخلاقيات مدير المدرسة	٢٤
..... مهارات الإداري والقائد في الإدارة التعليمية	٢٦
..... المهارات الفنية	٢٧
..... المهارات الإنسانية	٢٧
..... المهارة الإدراكية التصويرية	٢٨
..... نظمية الحاجات وفاعلية الإدارة التعليمية	٣٢
..... نظرية ماسلو في الحاجات	٣٣
..... نظرية بورتر في الحاجات	٣٨

- نظرية الدرغر " نظرية الكينونة والانتماء والنماء

٣٩ في الحاجات "

٤١ تناول النظمي للحاجات

٤٨ المراجع •

٥١ الفصل الثاني : النظرية في الإدارة التعليمية

٥٣ المقدمة •

٥٥ النظام التربوي وإطاره الاجتماعي •

٦٢ الإدارة التعليمية والنظريات المتعلقة بالطبيعة الإنسانية ... •

٦٢ - مسلمات نظرية (X)

٦٥ - مسلمات نظرية (Y)

٦٩ النظرية والنمذجة في إدارة النظام التربوي •

٧٦ - نماذج في إدارة النظام التربوي

٧٧ - النموذج الرسمي

٨٦ - نموذج الزمالة

٨٧ - النموذج السياسي

٨٧ - نموذج الذاتية

الموضوع	رقم الصفحة
.....	
- النموذج الثقافي.....	٨٨
• النظرية في الإدارة التعليمية بين الأكاديمية والممارسة.....	٩٢
- طبيعة النظرية	٩٧
- خطوات تطور النظرية	٩٩
• المراجع.....	١٠٢
الفصل الثالث : التفكير النظامي في الإدارة التعليمية.....	١٠٧
• المقدمة.....	١٠٩
• مفهوم النظام.....	١١١
• ماهية التفكير النظامي.....	١١٤
• معالم التفكير النظامي.....	١١٥
• مكونات النظام.....	١١٨
• حدود النظام	١٢١
• دينامية النظام	١٢٢
• مفهوم النظام وتحليل النظم	١٢٦
• دور الإنسان في الفكر النظامي:.....	١٢٨
• المراجع.....	١٣٣

الموضوع	رقم الصفحة
.....
الفصل الرابع : المناخ المنظمي في الإدارة التعليمية.....	١٣٥
• المقدمة.....	١٣٧
• المناخ المنظميمفهومه ومعناه.....	١٣٩
• عناصر المناخ المنظمي.....	١٤١
• أبعاد النظام الإجرائية المؤثرة على المناخ المنظمي.....	١٤٣
• مفهوم هالبن وكروفت للمناخ المنظمي	١٤٦
• مفهوم مناخ النظام الرابع (ليكرت).....	١٥٢
• مفهوم الصحة المنظمة.....	١٥٥
• مفهوم صحة النظام وعلامة مناخاته.....	١٥٦
• مؤشرات صحة النظام.....	١٥٧
• المراجع.....	١٦٢
.....
الفصل الخامس : القيادة في الإدارة التعليمية.....	١٦٥
• المقدمة	١٦٧
• مفهوم القيادة	١٦٩
• القيادة التربوية وتعديل السلوك وتغييره.....	١٧٥
• تناولات تعديل السلوك.....	١٧٦

الموضوع	رقم الصفحة

• أبعاد القيادة التربوية الفاعلة.....	١٨٠
• خاصيات القيادة وأبعادها النوعية.....	١٨٦
• الأبعاد النوعية للقائد والمسؤول التربوي.....	١٨٩
• مسؤولية القائد التربوي ومهامه.....	٢٠٢
• القيادة التربوية الواقعية.....	٢٠٥
• ماهية القيادة الواقعية.....	٢٠٩
• منظومة قناعات القيادة الواقعية.....	٢١٠
• مهمات القيادة الواقعية.....	٢١٣
• فاعلية الأداء في القيادة الواقعية.....	٢١٥
• القيادة التربوية... وجهة نظر استشرافية.....	٢١٨
• المراجع.....	٢٢٣
الفصل السادس : المساعلة في الإدارة التعليمية.....	٢٢٥
• المقدمة.....	٢٢٧
• مفهوم المساعلة.....	٢٢٩
• المساعلة والمحاسبة.....	٢٣٢
• المساعلة والمشاركة.....	٢٣٥

- المساءلة وتحقيق بعدي الكفاية والفاعلية للنظام التربوي..... ٢٣٧
- مساءلة مكونات النظام..... ٢٣٩
- نحو مؤسسة المساءلة..... ٢٤١
- المساءلة والإصلاح الإداري..... ٢٤٣
- المساءلة التربوية بين وجهتي نظر..... ٢٤٤
- المراجع..... ٢٤٩

الفصل السابع : التقييم في الإدارة التعليمية..... ٢٥١

- المقدمة..... ٢٥٣
- النظام التربوي وثقة المجتمع..... ٢٥٥
- التقييم..... مفهومه ومعناه..... ٢٥٨
- التقييم : الفلسفة وفاعلية الأداء..... ٢٦٠
- ملامح التقييم في الإدارة التعليمية..... ٢٦٦
- التقييم والمساءلة في الإدارة التعليمية..... ٢٦٨
- التقييم في الإدارة التعليمية : نظرة أخلاقية..... ٢٧٧
- المراجع..... ٢٨٣

الموضوع	رقم الصفحة

الفصل الثامن : البعد الإنساني في الإدارة التعليمية	٢٨٥
• المقدمة	٢٨٧
• الإنسان كمدخل في الإدارة التعليمية	٢٩٠
• محددات السلوك الإنساني	٢٩٣
• الإدراك وأثره في السلوك الإداري	٢٩٥
• القيم وأثرها في السلوك الإداري	٢٩٨
• الاتجاهات وأثرها في السلوك الإداري	٣٠١
• الدوافع والحوافز وأثرهما في السلوك الإداري	٣٠٣
• المراجع	٣٠٨
الفصل التاسع : الترهل الإداري في الإدارة التعليمية	٣٠٩
• المقدمة	٣١١
• الترهل والفساد الإداري	٣١٣
• أوجه وأشكال الترهل والفساد الإداري	٣١٦
• ما السبيل إلى معالجة الترهل والفساد الإداري	٣٢٢
• النظام التربوي والترهل والفساد الإداري	٣٢٧
• المراجع	٣٣٢

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل العاشر : مفاهيم وآفاق إجرائية في الإدارة التعليمية.....	٣٣٣
• المقدمة.....	٣٣٥
• المجالات الإجرائية لاهتمام المسؤول والقائد التربوي.....	٣٣٩
- الوسائل الأساسية لتحقيق الديمقراطية والشورى.	٣٣٩
- المسؤول والقائد التربوي " مدير المدرسة ".....	٣٤١
- التنظيم وتسهيل عملية الإدارة	٣٤٤
- التقييم	٣٤٧
- التخطيط	٣٥١
- توفير الخدمات التربوية اللازمة	٣٥٣
- إدارة الأفراد.....	٣٥٥
- إدارة شؤون التلاميذ	٣٥٩
- التعامل مع النظام التربوي كعملية استثمارية	٣٦٢
- التخطيط للأبنية المدرسية.....	٣٦٥
- علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي.....	٣٦٩
- العمل مع المجالس التربوية.....	٣٧١
- التدريس والنظام التربوي.....	٣٧٥
- حاجة الإداري التربوي للنمو المهني.....	٣٧٧

.....

- ٣٨١ الفصل الحادي عشر : تحديات في الإدارة التعليمية
- ٣٨٣ • المقدمة
- ٣٨٥ • إدارة النظم التعليمية وتحديات القرن الحادي والعشرين.....
- ٣٨٦ - النظم التربوية بين التسيير والإدارة
- ٣٨٩ - التحديات التي تواجه العاملين في الإدارة التعليمية.
- ٣٨٩ - تصميم نظم تربوية فاعلة
- ٣٩٣ - تحدي التميز في الإدارة التعليمية
- ٣٩٧ • المراجع
- ٣٩٩ • تحدي العولمة والإدارة التعليمية.....
- ٤٠٠ - أولويات وتحديات التعامل مع العولمة
- ٤٠٣ - الإدارة التعليمية والتوجه نحو العولمة
- ٤١٢ • المراجع
- ٤١٣ • تحدي التربية الموازية والإدارة التعليمية
- ٤١٣ - مفهوم التعليم الموازي.....
- - تربية النشئ بين مفهومي : التربية النظامية
- ٤١٤ والتربية الموازية
- ٤١٧ - المتعلم والتعليم الموازي

الموضوع	رقم الصفحة

- تحدي التعامل مع حلقات التعليم الموازي	٤١٨
• المراجع	٤٢١
• تحدي الحرية الأكاديمية والإدارة التعليمية.....	٤٢٣
- مفهوم الحرية	٤٢٤
- الحرية الأكاديمية في الإدارة التعليمية	٤٢٥
- مبادئ الحرية الأكاديمية	٤٢٨
- أبعاد الحرية الأكاديمية	٤٢٩
• المراجع	٤٣٢
• المربي وتحدي الدور	٤٣٣
- التدريس.....	٤٣٤
- البحث العلمي	٤٣٦
- خدمة المجتمع.....	٤٣٨
• المراجع.....	٤٤٢
• قائمة المراجع.....	٤٤٣

قائمة الأشكال التوضيحية في الكتاب

الرقم المتسلسل	موضوع الشكل	رقم الصفحة
١	أهمية المهارات الإدارية ومستويات الإدارة.....	٣٠
٢	حاجات الإنسان من منظور نظمي	٤٤
٣	العلاقة الخطية بين الدور والأداء في البعد المؤسسي.	٦٩
٤	العلاقة بين بعدي المؤسسة والشخصية.....	٧٠
٥	العلاقة بين النور والشخصية.....	٧١
٦	نموذج موسع لأبعاد النظام الاجتماعي	٧٢
٧	الفاعلية والكفاية والرضا حسب نموذج جتزلز وجويا.	٧٥
٨	نماذج في إدارة النظام التربوي	٧٧
٩	النهج العقلاني في اتخاذ القرار.....	٨٢
١٠	العلاقة الخطية بين النظرية والممارسة.....	٩٤
١١	فكرة الصندوق الأسود.....	٢٤٠، ١١٢
١٢	العناصر الأساسية للمناخ المنظمي.....	١٤١
١٣	المناخ المنظمي وسلوكات الإدارة وسلوكات العاملين.	١٤٦
١٤	العلاقة بين الاداء المتوقع والاداء الفعلي للنظم	
	الاجتماعية.....	٢٥٦
١٥	الدافعية كمغثير وسيط بين الحاجات والسلوك.....	٣٠٤

فائمة الجداول في الكتاب

الرقم المتسلسل	موضوع الجدول	رقم الصفحة
	أبعاد مكونات الإدارة التعليمية	٦١
٢'	متصل المناخ المنظمي.....	١٥٠
٣	العلاقة بين تصورات المناخات الأربعة والمتغيرات	
	التظيمية	١٥٤
٤	أبعاد مستويات مفهوم المساواة.....	٢٣١

المقدمة

التعاضد بين الناس منذ فجر التاريخ كان الوسيلة الأساس لتحقيق مقاصدهم وغاياتهم ومراميهم المشتركة وحتى في أكثر العصور بداءة، فقد كان انزعاج أسلافنا مما كان في عالمهم من علاقات مع بعضهم بعضاً أو مع ما يحيط بهم فسي يبتئهم الطبيعية من مظاهر غامضة وعدوانية سبباً في تنظيم أنفسهم، ليشكلوا جبهة مترابطة وخط دفاع ضد عوامل التهديد المحيطة بهم على اختلافها.

إن الإنسان البدائي وبمصادفة وعفوية كان متقدماً جداً عندما استوعب، بكل ما جبل ونشأ عليه من خيرية وبساطة وطيبة ، مفهومهما وهو أنه بالتعاضد بينه وبين أقرانه وتشاركهم معا يمكن أن يعمل وينجز عبر التعاون والتشارك أموراً وآمالاً وأهدافاً أكثر مما لو حاول أن يحقق ذلك عبر جهده الفردي أو عبر تصارعه مع الآخرين والتصادم معهم.

ولا شك أن تعلم مثل ذلك المفهوم قد كلف الإنسان مئات السنين. ولكن السؤال الآن، يتعلق بمدى إدراك إنسان القرن العشرين والمشارف على أبواب القرن الحادي والعشرين أهمية تمسكه بمفاهيم التعاضد والتعاون والتشارك ومدى أهمية تلك المفاهيم لضمان مستقبل ونجاح الحياة البشرية وفلاحها على هذه الأرض.

لقد أن الأوان للإنسان أن يدرك أن التناغم والتكاتف في محاولاته لتحقيق أهدافه ومراميه هو أجدى من التنافر والتناحر وهو الوسيلة الأنسب في وصوله لأهداف تنظيماته الاجتماعية المختلفة . لذا فإن من أولى مبادئ العلاقة داخل نظمنا الاجتماعية هي أولوية الوحدة والتماسك والتناغم بين جماعة العمل كمدخل لتطويع وتوظيف الرغبات والحاجات الشخصية للمدخلات البشرية في نظمنا الاجتماعية، لتكون في خدمة صالح الفرد والمجموعة التي يتعايش معها ضمن أطر من المراعاة لتحقيق درجة مناسبة من التوازن الدينامي بين حاجات الفرد وطموحاته وتوقعات المؤسسة وأهدافها ومراميهـا.

فالتنظيم وما نشأ عنه من أشكال وإدارات منتظمة هو أصل الأمور التي يجب أن تحظى بالتقدير والاهتمام المناسب كشكل من أشكال النشاط الإنساني الهادف . وإن تحليل أية منظمة لأساسياتها الأولى يبين أنها في جوهرها شكل من أشكال الترابط الإنساني الضروري لتحقيق الأهداف والمرامي . فالمنظمات تتامت وتزايد تعقدها ، وأصبح التعامل معها يتجاوز بعد البساطة واليسر إلى بعد التعقد والتشابك ضمن إطار النظام نفسه وفي علاقة النظام مع بيئته وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى إضافة إلى البيئة الإنسانية الأرحب.

تعد الإدارة اليوم متغيرا مهما في تمتع النظم واتصافها بالكفاية والفاعلية، وهي من أولى اهتمامات المجتمعات الحديثة ، لا بل إن أهميتها في ازدياد مضطرد بتزايد مجالات النشاط الإدارية واتساعها من ناحية وبتأجهاها نحو مزيد من التخصصية والتنوع من ناحية أخرى . وقد أسهمت التطورات التقنية وما صاحبها من تطور في سبل الاتصال والتواصل في تحويل عالما الذي نعيش فيه إلى قرية عالمية صغيرة Global Village تعيش تحديات كثيرة، ومنها تلك التحديات التي تواجه إدارات النظم الاجتماعية كافة في مختلف دول وبلدان العالم ومنها الإدارة التعليمية ؛ وهي ذلك الفرع من الإدارة الذي يعالج شؤون التعليم وما

يتصل به من قضايا وشؤون تتعلق بالمدرسين والطلبة والمناهج والكتب المدرسية والأبنية والتجهيزات ومصادر التعلم وما يتصل بذلك من أمور مالية ومن تنظيم وتنسيق هذه الأبعاد والمكونات كافة ، وتوجيهها وضبطها بهدف تفعيل ذلك كله لتحقيق أهداف نظمنا التربوية الخاصة والعامة ومراميها وطموحاتها، وما يتعلق منها بمدخلات هذه النظم وبعمليات التحويل فيها أو بمخرجاتها أو بدائل ونظم التغذية الراجعة التي تعيشها.

وإن من أهداف هذا الكتاب إبراز أهمية أثر النظام التربوي ومدى حساسية إسهامه في تحقيق التناغم والتشارك في نظمنا الاجتماعية على خلافها واختلافها باعتباره المسؤول الأول عن رفد هذه النظم بالكوادر البشرية الناضجة ، والقادرة على الإسهام الفاعل في الإنجاز المبدع في الأداءات المبدعة لنظمها ، وتحقيق مخرجات قادرة على التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين ذات الطبيعة الدينامية.

ولذلك فقد حاول المؤلف عبر هذا الكتاب وفي فضوله المختلفة تناول مواضيع تربوية حساسة شملت الإدارة التعليمية بشكلها العام وبمكوناتها الفرعية بشكل خاص . كما تعامل مع الآفاق والمفاهيم والتحديات التي تتعايش معها النظم التربوية في إطار عولمة المجتمعات الإنسانية وثورة الاتصالات والتواصل التي تعيشها هذه المجتمعات.

كما ويرجو المؤلف أن يتقدم بعميق شكره وتقديره لكل من قدم له الدعم والمساعدة في إنجاز هذا الكتاب ويخص بالذكر عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية والآسة سلام عبد الوهاب حبيب والمسيد فواز بن فتح الله الرامي والآنسة لبنى الدريتي.

والله أسأل التوفيق



الإدارة التعليمية

الإدارة التعليمية

المقدمة

إن تميّز أي نظام يمكن أن يعزى إلى تميّز العملية الإدارية فيه ، و تميّز مدخلاته البشرية وتمكينها من معاشية حقوقها ومسؤولياتها بكفاية وفاعلية. فالنظر للإدارة بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص يمكن أن يتم من خلال بعدين : الأول بعد المحتوى الذي يتعامل مع الإدارة على أنها تتألف من المهام التي يقوم بها ويؤديها الإداري ؛ بمعنى آخر العمل الذي يفترض أن ينجزه الإداري . وهذا يشمل وضع الأهداف ، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة لأداء المهام المطلوبة وغيرها من الأمور التي يفترض أن يوفقها الإداري في سعيه لإنجاز الأهداف والغايات المتفق عليها . وضمن هذا البعد فإن التركيز يتمحور حول التعامل مع تفاصيل مهام الأداء المطلوبة للنظام المعين .

والثاني : النظر إلى الإدارة من خلال بعد العملية التي يتم عبرها التوصل إلى القرار تمهيدا لإنجاز إجراء محدد . وهذا الأمر لا يتعلق بمستوى الإدارة التربوية العليا فقط ولكن بمستوى الإدارة التربوية الوسطى وبالمستوى الإجرائي

لهذه الإدارة وبمستوى المجتمع المحلي . فعلمية الوصول إلى قرار/ قرارات تربوية مناسبة ليست بالعملية السهلة نظرا لتعدد من يعينهم القرار ويتأثرون به ، وبخاصة في نظام كالتنظيم التربوي الذي يتمتع بتنوع وتفاوت هائلين في المدخلات ، إضافة إلى تأثيره بشمولية المنظور الشعبي الواسع الذي يعنيه أمر ما يجري وما يتم داخل هذا النظام .

ولذا فإنه من الضروري الاهتمام بالعملية الإدارية وبكيفية إنجازها من حيث : التخطيط ، والتنظيم ، والتنفيذ ، والتنسيق ، وصناعة القرار ، وتقييم الأمور ، والضبط ، والأمر ، والبرمجة ، والمحاورة ، والتفكير المتروكي ، وما شابه ذلك من أمور .

مفهوم الإدارة كعملية :

يتفق معظم الإداريين على أن هناك نوعا من النسقية والتتابعية في مكونات وعناصر العملية الإدارية ؛ إذ تشمل هذه النسقية مجال الإدارة التربوية شأن العملية الإدارية في المجالات الأخرى . كما تسير عملية الإدارة التربوية على أساس نسق من العناصر والمكونات والخطوات والمراحل التي تنطلق منها عملية صناعة القرارات التربوية . وقد عالج هذه الأمور فايول ، وجوليك ، وسيرز ، وجريج . (Gregg, 1957) (Sears, 1950) , (Gulick & Urwick , 1937) , (Griffith et. al , 1962)

فلقد عالج كل من فايول وجوليك موضوع الإدارة من منظور إدارة الأعمال والإدارة الصناعية ، أما سيرز وجريج فلقد عالجاها من منظور الإدارة التربوية . إلا أن هناك عددا من العناصر والمكونات المشتركة بينهم جميعا مثل : التخطيط ، والتنظيم ، والتنسيق ، والتنفيذ ، والتقييم .

يلاحظ مما سبق أن التعامل مع العملية الإدارية ، ومن خلال الأدب التربوي المكتوب فيها ، يمكن أن يقود إلى انطباعين مهمين :

١. إن الإدارة هي بالضرورة طريقة للتعامل مع الناس .
٢. إن الإجراءات في العملية الإدارية يغلب عليها طابع التوجه النظامي أي الاهتمام بالنظام أكثر من كونها موجهة نحو الاهتمام بالأفراد .

غير أن دراسات جريفت وهيمفل بيّنت أن هناك شواهد تدعم الترتيب المنهج أو المنظم للعملية الإدارية (Griffiths & Hemphill , 1962). بمعنى أن العملية الإدارية هي ذلك النهج الذي تلجأ إليه المنظمة وعبر العمل مع كوادرها البشرية للوصول إلى قرارات وكذلك المبادأة بأعمال من شأنها أن تيسر تحقيق أهدافها ومراميها.

ويقع هذا النهج وما يشتمله من خطوات ومراحل على متّصل بهدف التوصل إلى نتائج أو مخرجات محددة من خلال ممارسة عملية تفكير متروّ يتسم بالهدوء والتعقل والحكمة والتبصر . وتشتمل هذه الخطوات والمراحل على : تعرّف المشكلة ، وجمع وتنظيم حقائق وبيانات حولها ، واستبصار هذه الحقائق والبيانات ، وتطوير بدائل تعامل ذكية ، ثم الوصول إلى مرحلة القرار ضمن مسار اتخاذ إجراء عملي محدد . غير أن في التوقف عند هذا الحد إهمالا كلياً لمرحلتَي التطبيق والتقييم باعتبارهما من مكونات الخطوات والمراحل الإدارية التي يفترض أن تشتملها العملية الإدارية التربوية .

إن بدايات تناول مفهوم الإدارة كعملية كان عبر الإدارة الصناعية ومن ثم انتقل المفهوم إلى الفكر الإداري التربوي إذ ركز المهندس الفرنسي هنري فايول Henri Fayol في عام ١٩١٦ على ما أسماه بعناصر الإدارة في كتابه إدارة المصانع والإدارة العامة (Fayol, 1949) . وضمت هذه العناصر التخطيط ،

والتنظيم ، والأمر ، والتنسيق ، والضبط وقد تم تطبيق عناصر الإدارة الصناعية في مجال الإدارة العامة ومن ثم انتقلت إلى مجال الإدارة التربوية .

أما جولك Gulick و إيروك Urwick فقد نظرا إلى الإدارة على أنها تضم سبعة عناصر يمكن تلخيصها أو توضيحها من خلال مصطلح “ POSDCORB ” وهذا المصطلح تجميع من الحروف الأولى لعند من المصطلحات والمهام الإدارية والمشتلة على ما يأتي :

١. (P) : Planning أي التخطيط وتشتمل هذه المهمة وضع التصورات والخطط العامة لما يحتاج الإداري القيام به من أعمال وتحديد أساليب القيام بها بهدف تحقيق أهداف النظام ومراميه .

٢. (O) : Organizing أي التنظيم الذي يعنى بالبنية الرسمية وتسلسل السلطة في النظام عبر تنظيم متسلسل لوحداث النظام الفرعية ، وتحديد أثر كل منها والتنسيق فيما بينها كمدخل لتحقيق الأهداف والمرامي .

٣. (S) : Staffing أي التوظيف بمعنسى توفير الموظفين والمستخدمين اللازمين للقيام بالمهام المختلفة التي يشتملها النظام وتدريبهم وتأهيلهم للقيام بها، وضمان أفضل السبل لمتطلبات أدائهم لمهامهم الرسمية .

٤. (D) : Directing أي التوجيه الذي يعنى بالمهمة المستمرة في صناعة القرارات وتجسيدها عبر تعليمات عامة وتوجيهات تخدم أغراض النظام وتسهم في قيادته .

٥. (CO) : Co – ordinating أي التنسيق والذي يعنى بالآثر المهم لضمان ربط وتكاملية وتناغمية أداء المكونات ووحدات العمل التي يشتملها النظام .

٦. (R) : Reporting أي التقارير وتعنى هذه المهمة بجعل مسؤولي النظام على دراية وعلم بمجريات الأمور فيه سواء أكان ذلك عبر كتابة تقارير أم القيام ببحوث إجرائية أم ممارسة عملية تقصي وتقييم لأداء مكونات النظام.
٧. (B) : Budgeting أي الميزانية وتشتمل هذه المهمة على كل ما يتعلق بالبعد المالي بالنظام سواء أكان ذلك فيما يتصل ببعد الميزانية أم المحاسبية.

أما سيرز Sears فقد أشار في كتابه (طبيعة العملية الإدارية) الذي نشره عام ١٩٥٠ (Sears , 1950)، أن العملية الإدارية تشتمل على التخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه ، والتنسيق ، والضبط ، وهو في ذلك يسير إلى حد كبير على نسق فايول. والإفادة من هذه الوظائف والعمليات الإدارية في مجال إدارة النظام التربوي يبين أن هناك توجهًا للتعامل مع الإدارة التربوية باعتبارها علماً ومهنة لها حقائقها وأطرها المعرفية والمفاهيمية والمصطلحية. ولها مهارات وفنيات وسبل تعامل مميزة تيسر أمر السير بالعملية الإدارية التربوية من البساطة النسبية في المكونات والمضامين إلى مستويات التشابكية والتعقيد في المضامين والنهج . فالإدارة التربوية تتميز عن غيرها من الإدارات بمهام ووظائف فريدة باعتبار النظام التربوي أكثر النظم الاجتماعية أنسنة وأكثرها التصاقاً في التعامل مع مكونات ومكونات الأبعاد البنائية للإنسان . كما أنها إدارة لها منظورها الواسع ولها حساسيتها الاجتماعية المتميزة إذ إن مخرجات النظم التربوية مدخلات أساسية في النظم التي تشتملها المجتمعات البشرية كافة بغض النظر عن بساطة هذه المجتمعات أو تقدمها في سلم الحضارة الإنسانية .

مراحل تطور علم الإدارة:

يلاحظ مما سبق أن علم الإدارة نما وترعرع عبر مروره باجتهادات إنسانية متعددة يمكن تقسيمها إلى حقب ثلاث:

١. الحقبة العلمية في الإدارة:

ويمكن اعتبار الفترة " التيلورية " "Taylorism" وما قبلها في الإدارة الصناعية هي حقبة التركيز على بعد العملية وتطوير المهارات الفنية في العمل والأداء ، إذ تم التركيز في تشكيل النظم وأدائها على اجتهادات منطقية دون الاهتمام الكافي بأثر العوامل النفسية والاجتماعية المباشرة وغير المباشرة على العمل والأداء .

وتركت هذه الحقبة أثارا لا تزال النظم تحاول معالجتها حتى يومنا هذا، فعلى سبيل المثال لا تزال النظرة إلى بعد الفاعلية في الأداء تتمحور حول بعد الإنتاج وكم المخرج وعلاقة ذلك كله بالتكلفة ، كما أن بعض الإداريين لم يزالوا متمسكين بنمط الإدارة المركزية كنمط فعال ويعتون عملية الاتصال في حقيقتها أحادية المسرب وأن العاملين جميعا في النظام ملزمون بتكليف نشاطاتهم وسلوكاتهم وفق أطر النظام المرسومة مسبقا .

ولقد عاشت معظم الإدارات التربوية هذه الحقبة وما تزال بعض النظم تعيشها حتى اليوم وهذا ظاهر في بنى هذه النظم وفي توجهاتها المركزية وفي بعد المناهج التي يتم تصميمها وإخراجها بالاعتماد فقط على إسهام الفنيين المختصين في الإدارات العليا للنظام دون الاستعانة أو الاسترشاد برأي المتأثرين بهذه القرارات.

٢. الحقبة الإنسانية في الإدارة :

دفع التركيز على الحقبة العلمية في الإدارة بعض المنظرين إلى التوجه نحو الاهتمام بالبعد الإنساني وإلى أهمية أخذه بعين الاعتبار كمتغير مهم في العملية الإدارية إذ أثاروا قضية التعامل مع الناس في مقابل التعامل مع الأشياء .

ولكن ما الكيفية التي يكون عليها الإداري حينما يكون البعد الإنساني متغيرا أساسيا ومنطلقا رئيسا لنمط الأداء لديه ؟

يفترض أن يكون الإداري في هذه الحالة مدركا لذاته بكل ما فيها من نقاط قوة أو ضعف. وأن يكون على وعي بمسلماته واتجاهاته، ولديه ثقة واطمئنان نفسي يمكنانه من التعامل مع الأفكار والآراء ، وقادرا على التعامل مع البعد الإنساني للعاملين بهدف ممارسة عملية قيادة وإدارة النظام والعاملين فيه. ويفترض أن يكون ماهرا في فهم ما يقوله الآخرون وما يسلكونه . فهو إنسان قادر على التعامل مع وجهات النظر حتى تلك التي تختلف مع معتقداته . فالمهارة الإنسانية أصبحت لديه جزءا من كيانه الإداري ومن شخصيته ، إن مثل هذا التعامل ليس من السهل تحقيقه ؛ إذ يحتاج إلى ترسيخ ومعايشة أكاديمية وميدانية مدروسة ومصممة بعناية وعمق وصولا إلى هدف التعامل الفاعل مع البعد الإنساني في الإدارة .

ويمكن النظر إلى هذه الحقبة من مراحل دراسة النظام على أنها مرحلة تغاير وتباين بين العمل مع الناس والعمل مع الأشياء . فمنذ دراسات مايو Mayo في مؤسسة الكهرباء الغربية Western Electric Corporation ظهرت أعداد متزايدة من الدراسات ركزت على بعد الإنسان كأحد المكونات المهمة في النظم (Ruthlisberger & Dickon, 1939) وعلى تأكيد ضرورة محاولة النظم مراعاة أهمية التكتيف مع بعد الإنسان بدلا من اعتباره أداة منفذة لما هو مرسوم ، وأن النظم هي في نهاية الأمر محصلة جهود وأداء أفرادها وأن أي انخفاض في الروح

المعنوية للأفراد يؤدي بالضرورة إلى مخرجات ذات نوعية فقيرة كيفاً وكماً . لذا فإن دراسة النظم الاجتماعية وتشكيل بنائها يجب أن يأخذ في الاعتبار العوامل النفسية والاجتماعية للإنسان كمتغيرات مهمة لها دلالتها مما يؤكد أهمية بعد التشاركية وروح الفريق في النظام .

٣. الحقبة المفاهيمية في الإدارة :

تمثل هذه الحقبة القناعة بأن صوغ الأمور وتشكلها في المستقبل يتأثر بالمفاهيم والمسلّمات والاستنتاجات التي تحيط بأي نشاط ، وأن أي نظرة متأملة في نظم الغد توضح أهمية وضرورة الإنطلاق من تفهم عميق لبعد الإنسان فيها ولمكوناته النفسية والاجتماعية التي سيكون لها أثرها الذي قد يفوق أهمية الاكتفاء ببعد العقلنة المطلقة في التعامل مع ما يجري داخل نظمنا الاجتماعية .

إن هذه النظرة الشمولية للنظم والمؤسسات الاجتماعية تتطلب توافر المقدرة على رؤية المؤسسة ككل وعلى أنها تتضمن وظائف تعتمد على بعضها البعض ، وأن أي تعديل أو تغيير في أي مكون فيها سيؤثر بالضرورة عليها جميعاً . وأن تعرّف الإداري شبكة العلاقات التي تسود مكونات مؤسسته سيمكنه من قيادتها نحو خير ورفاه الجميع وتحقيق فعال لأهداف النظام ومراميه (Katz, 1955) .

وتميزت هذه الحقبة من دراسة النظام ببحثها عن مفاهيم تصف وبطريقة مناسبة الكيفية التي تعتمد فيها وظائف النظام على بعضها بعضاً وأن أثر التعديلات في أي منها يؤثر عليها جميعاً . كما تميزت هذه الحقبة بالابتعاد عن التخمينات والجمود والمشاعر في التعامل مع النظم إلى تنمية ما يمكن تكميته، أي استخدام التقديرات الكمية والاهتمام بالديناميات والإجراءات التي يعتمدها النظام للتغيير والتطوير .

وتشكل المهارة التصورية الإدراكية كما عرفها كاتز Katz جوهر هذه الحقبة. وتقوم هذه المهارة على مقدرة المسؤول التربوي على رؤية المؤسسة ككل ، وأن

هناك شبكة من العلاقات تتنظم عبرها مكونات النظم وأن أي تغيير فسي أي منها يؤثر فيها جميعا .

من هنا يلاحظ أن تبني الإداري الطموح لأية أفكار ومفاهيم تربوية جديدة يتطلب منه أن يكون متمتعا برؤية مستقبلية تتسم بالشفافية والوضوح وموظفة للمهارة الإدراكية التصورية بشكل جيد . إن التناول المنظمي القائم على أسس هذه المهارة يفرض عليه أن :

١. يكون ذا توجه شمولي بعيد عن التوجه الجزئي .
 ٢. يعطي اهتماما جيدا للاعتمادية المتبادلة للعلاقات الوظيفية .
 ٣. يفرز ويميز العناصر والمكونات الدالة في الموقف المنظمي .
- إن الحديث عن أهمية ممارسة المدير وإدراكه مكونات الموقف الإداري يتطلب منه معرفة أبعاد هذا الموقف وقد أشار بدول Bidwell إلى أن أي موقف منظمي له أبعاد ثلاثة :-

- بعد اقتصادي معني بتوظيف إمكانات النظام لتحقيق أهدافه ومراميه .
 - بعد سياسي معني بالسلطة وملاحق تفعيل الإجراءات في النظام .
 - بعد اجتماعي معني بالعلاقة بين الأدوار وبما يشتمله هذا البعد من جوانب رسمية وأخرى غير رسمية وقوى ضاغطة ومناخات عمل ومستويات حضارية تسود بيئة النظام . (Bidwell , 1956 : 388 - 404)
- يلاحظ أن الحقبة المفاهيمية تعدّ حقبة حاولت أن تجمع إيجابيات الحقب السابقة وتؤكد منها إذ إنها تنطلق من ضرورة فهم الإنسان كمتغير وفهم متغيرات البيئة أو المواقف التي يعمل ضمنها وتوظيف بعد العقلنة في الكيفية التي يرى ويربط المسؤول التربوي عبرها شبكة العلاقات التي تتضمنها ضمنها هذه المتغيرات .

الإدارة التعليمية بين العلم والفن والمهنة



كثيراً ما ترد إلى أذهان العاملين في المجال التربوي والمتعاملين معه أسئلة تتعلق بطبيعة العملية الإدارية التربوية وهل هي علم بحت أم فن أم مهنة ؟؟؟

فلو نظرنا إلى الإدارة التعليمية في مستواها الإجرائي مثلاً والمعروف بالإدارة المدرسية وطرحنا تساؤلات مثل: هل الإدارة التعليمية علم شأنها شأن الإدارات الأخرى ؟ أم هي مجرد تعامل مع جانب فني يهتم ويعنى بكيفية ممارسة مجموعة من المهارات بهدف الوصول إلى غايات وأهداف محددة ؟ أم أن الإدارة التعليمية بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص مهنة لها أبعادها ومكوناتها وخصوصياتها التي تتطلب نوعاً متميزاً من التربية والتهيئة والإعداد ؟

الإدارة التعليمية يمكن وصفها بأنها علم من حيث أنها تهتم بتحديد الظاهرة وتحليلها وقياسها مستخدمة في ذلك تقنيات العلوم الأخرى وأساليبها ؛ وإن اختلفت الإدارة التعليمية عن هذه العلوم من حيث درجة ومستوى الدقة في ضبط المتغيرات الوسيطة والمتداخلة ومدى المقدرة على التحكم بها وكذلك تفسيرها .

فالإدارة التعليمية يمكن أن تدرس عبر الطريقة العلمية إذ تصمم الفرضيات وتحدد النتائج المتوقعة وتجمع البيانات ومن ثم تتم تصنيفها وتحليلها والمقارنة بينها لينتهي الأمر إما بدعم الفرضية المعينة وقبولها وإما برفضها ؛ ومن خلال هذا التصور يمكن القول إن الطريقة العلمية يمكن أن تستخدم في الإدارة التعليمية أسوة بالعلوم الأخرى .

وكما أن للإدارة بعدها العلمي فإن لها أيضا بعدا فنيا خاصا بها . وهذه حقيقة يفترض أن لا تكون لها أية انعكاسات سلبية على علمية الإدارة ، فكما يبين كونتز Koontz أن في الإدارة بعدا فنيا بارزا حالها في ذلك حال تخصصات أخرى كالهندسة والطب والمحاسبة مثلا ، إذ ينظر إلى معنى " فن " على أنه الكيفية والأسلوب الذي يمكن اعتماده في تطبيق البعد المعرفي على معطيات الواقع بهدف الحصول على مجمل أفضل للنتائج (Koontz , 1969 : 420) .

وإن التسليم بأن للإدارة التعليمية أبعادها العلمية والفنية يقودنا إلى الاقتناع بأن الإدارة التعليمية مهنة . فالمهنة لها مضامينها المعرفية والمفاهيمية المتفق عليها ويتم ممارستها وتوظيفها والتقيّد بأطرها من قبل العاملين في المهنة المعنية ، وهذا البعد المعرفي غالبا ما يكون ذا طبيعة فكرية نظرية كما تصاحبه مهارات أدائية . والبعد الفكري النظري للمهنة بعد دينامي لا ينتهي الإعداد له بانتهاء مرحلة تعليمية معينة بل إن البعدين الفكري النظري والمهاري يستمران بالنمو ما دامت الحياة وما دام هناك عقول تفكر وتستبصر وأيد تعمل .

الإدارة التعليمية كمهنة

إن الاقتناع بأن الإدارة التعليمية مهنة يحتم على المعنيين بها التعامل معها من خلال خصائص وسمات عديدة من أبرزها ما يأتي :

« توفر روابط وأطر مرجعية معرفية وفنية ومهارية تربط بين أفرادها كحد أدنى لكل من يتطلع إلى الانتماء لهذه المهنة .

« توفر إطار من الأخلاقيات Code of Ethics الذي يفترض أن يتم الالتزام به من قبل الأفراد المنتمين للمهنة ويتعرض كل من يخرج عليه للوم والخطر وربما للمحاكمة القانونية.

« توفر أدبيات معرفية لكل مهنة تتميز بها بحيث تكون لها خصوصياتها الأكاديمية، ومن خلال اهتماماتها البحثية يمكن للمهنة إثراء أدبياتها المعرفية وتطوير بعد المهارات لمنتميهيها . ولكن ذلك لا يعني عدم انفتاحها على مضامين ومحتويات تخصصات مهنية أخرى .

« التزام أفرادها التام بالخدمة العامة، بمعنى أن ما يحرك أفرادها الرغبة في خدمة الناس والصالح العام وليس الانكفاء الذاتي والمصالح الفردية. فالإنسان المهني هو من يسعى لخدمة مهنته بعامة ومجتمعه بخاصة.

« نظرة أفراد المجتمع ومدى تقديرهم لبعد مهنية عمل معين ، وأن من يقوم به أو يمارسه يتطلب تهيئة وإعدادا" وتدريبا" بالإضافة إلى مجموعة من المهارات المعرفية والفنية المميزة . وتعد نظرة المجتمع لمهنة معينة متغيرا حساسا في تجسيد هذه المهنة . ولعل هذا هو ما تعاني منه مهنة التربية والتعليم في دول العالم الثالث إذ تسود تصورات مخطوءة نحو العمل في المجال التربوي باعتباره مجالا مفتوحا للجميع بغض النظر عن مستوى تأهيلهم التربوي والفني علما بأن التعليم في حقيقته مهنة تنطبق عليه مقولة " السهل الممتنع " بمعنى أنه وإن كان يبدو سهلا في ظاهره ، إلا أنه يتطلب دراية عميقة ومقدرة على الاستبصار ورؤية العلاقات بالإضافة إلى العديد من المهارات المميزة . فلا يمكن أن يكون التعليم " مهنة من ليس له مهنة " إذا أريد بناء الإنسان والمواطن الصالح .

وتحتل مهنة الإدارة المدرسية مكانة متميزة ضمن المستوى الإداري للتطبيق الهرمي للمستويات المهنية الإدارية التي يشتملها النظام التربوي . وهي على تماس مباشر مع المعلمين والتلاميذ وأفراد المجتمع المحلي . كما أن للإدارة المدرسية موقعا مهما حساسا دقيقا لما لها من أثر كبير على سير العمل اليومي للعملية التعليمية التعلمية وعلى تحقيق أهدافها ومراميها .

إن إلقاء نظرة إجمالية على المهام التي يفترض أن يمارسها المدير قد تكون كافية للدلالة على مهنية عمل مدير المدرسة وفنية هذا العمل . فمدير المدرسة معني بالتعامل مع فلسفة التربية والتعليم بشكل عام والأهداف العامة والخاصة للمرحلة التي يقوم على إدارتها ، كما أنه معني بإدارة الأمور المالية للمدرسة، وإدارة شؤون العاملين فيها ، والتعامل مع المجتمع ، والتعامل مع المنهج، وعملية تعليم وتعلم التلاميذ ، والبناء المدرسي وما إلى ذلك من أمور ذات مساس بالعمليات التي يشتملها النظام المدرسي في مستواه الإداري . وهذه المهام كلها تعكسها مواد تخصصية تسهم في صقل فكر مدير المدرسة وبناء شخصيته بشكل يمكنه من القيام بمهام دوره بالشكل الأنسب.

ومع أن مدير المدرسة هو في الأصل أحد أفراد الكادر التعليمي إلى أن هذا لا يعني بالضرورة أن أي معلم ناجح يمكن أن يكون مديرا مناسباً لأن هناك تمايزا في متطلبات كل من الدورين ، فلكل دور أطره المعرفية ومهاراته التي يتميز بها. وكما قال جورج برناردشو George Bernardshaw إن مفهوم المهنة هو تأثر على القناعة بأن السواد الأعظم من الناس يمكنهم القيام بمتطلبات مهنة معينة .

وقد تحقق ذلك بالنسبة لمهنة الإدارة المدرسية في معظم الدول المتقدمة ؛ إذ أصبحت هناك جمعيات مهنية متخصصة للعاملين في هذا المجال . أما بالنسبة لبلدان العالم النامي فإن الأبعاد السياسية وتفاوت المناظير الاجتماعية للمهن المختلفة لم تزل تعيق تحقيق ذلك . غير أن تنامي الطموحات والآمال البشرية وما يصاحبها

من ثورة في الاتصال والتواصل بين الحضارات والشعوب وتحول العالم إلى قرية صغيرة مع مشارف القرن الحادي والعشرين سيساعد على تأكيد بعد تـمـايز الإدارة المدرسية ومهنتها كوسيلة من وسائل الإبداع والتطور فـي هـرمية الأداء للنظم التربوية .

ولعل هناك بدايات تطل علينا في الأفق إذ أقدمت العديد من الدول النامية على تأسيس جمعيات تربوية إقليمية كمدخل لتحقيق مهنة العاملين في الميدان التربوي ، وضمان توافر حد أدنى من متطلبات الانتساب للمهنة إضافة إلى تأكيد حقوق وواجبات العاملين فيها والدفاع عن مكتسباتهم .

أما من حيث الاهتمام ببعـد أخلاقيات المهنة ؛ فقد طـوـرت معظم دول العالم مجموعة من المبادئ والقواعد لأخلاقيات العاملين في المهنة التربوية بشكل عام، إلا أنه ما زالت هناك حاجة لتأكيد بعد أخلاقيات العاملين في مجال الإدارة المدرسية لأهمية ذلك في تفعيل بعدي المحاسبة والمساءلة في إدارة المدرسة، ولضمان عدم التحاق غير المؤهلين لهذا المستوى التربوي الإجرائي الحساس للعمل في النظام التربوي .

وفيما يتعلق بتوافر أدب تربوي في مجال الإدارة المدرسية فقد ظهر في العقدين الآخرين من القرن العشرين العديد من الكتب العربية والأجنبية مما كان له الأثر في إثراء المكتبة العربية في مجالي الإدارة التربوية والإدارة المدرسية .

وبإيجاز إن للإدارة المدرسية أثرا مهما تشعر به المجتمعات كافة من حيث إسهام العاملين في الإدارة المدرسية في بناء مستقبل الأجيال الصاعدة ، وإن تفاوت هذا الشعور بتفاوت شخصيات المديرين وقناعاتهم وتفاوت مناظير المجتمعات التي ينشط فيها هؤلاء الإداريون .

سياسات تحكم السلوك الأخلاقي المهني لمديري المدارس

طوّرت الجمعية الأمريكية لمدير المدرسة “AASA” سياسات تحكم السلوك الأخلاقي المهني الذي يفترض أن يلتزم بها مدير المدرسة سعياً لضمان تحقق سلوك نوعي يعكس كرامة وشرف المهنة ويدعم تميز القيادة الإدارية للملوكات الفاعلة . ومن هذه السياسات ما يأتي :

١. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الحرص على شرف وكرامة مهنته فسي إجراءاته وعلاقاته بالتلاميذ والمعلمين والإدارة التربوية والمجتمع . وتعني هذه السياسة تمسك المدير بالموضوعية وعدم التحيز في تطبيقه للأنظمة والتعليمات، بغض النظر عن أية خلفيات ذات أبعاد تحيزية قد تؤثر وتتعمس على من يتعامل معهم . بمعنى ضرورة احترام المدير لكرامة كل فرد وقيمته، وأن يعطي كل ذي حق حقه ، وأن يكون قادراً على تبصر أسباب سلوكه .

٢. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه احترام القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها ، والتمسك بمعايير أخلاقية رفيعة ومعنوية عالية وبانتفاء صادق وبمراعاة مبادئ الشورى والديمقراطية . بمعنى أن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه عدم التلاعب في القوانين والأنظمة والتعليمات وأن لا يقوم باخفاء أية شواهد أو معلومات تساعد على إقرار الحق وتحقيق العدالة ، وأن لا يفسح المجال لأية ضغوطات من شأنها التأثير على مبادئ العدالة والمساواة وحريّة التعبير .

٣. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الاهتمام بنموه المهني في مجال تخصصه الأكاديمي وفي مجال مهنة الإدارة المدرسية بكل ما فيها من مضامين مفاهيمية ومهارية . وهذا يعني أن على مدير المدرسة أن يحرص على المشاركة فسي المؤتمرات والندوات وأية نشاطات أخرى واعدة يمكن أن يكون لها مردود أو إسهام في نمو مهنته وتطورها .

٤. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الحرص على تزويد الأفراد المعنيين جميعا في بيئته بأفضل الفرص والخبرات والأفكار والبدايل التربوية الممكنة توافرها . بمعنى أن من مسؤولية مدير المدرسة الحرص على إعلام أفراد مجتمعه المحلي بالبدايل والآراء والتوجهات التربوية المستجدة، باعتبار أن مدير المدرسة معني مهنيا بالاضطلاع بدوره القيادي عبر توثيق العرى بين المدرسة وبيئتها المحلية والبحث عن السبل التي يمكن أن تسهم فسي ذلك أو تيسره بشكل يجعل من المجتمع شريكا فاعلا في دعم مسيرة المدرسة لتحقيق أهدافها ومراميها وتفعيلها .

٥. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه أن يحترم ويقدر الثقة التي يمنحها له أولياء الأمور وأن يتسامى في تعامله معهم عن التأثير بأية أبعاد أو مترتبات اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها . بمعنى أن مدير المدرسة ملزم بتجاوز أية ممارسات لاهنية والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يؤثر أو يحجر على سلوكه وقراراته أو يجعله محاييا لفئة على حساب أخرى أو يجعله يتغاضى أو يخفي أي شأن يمكن أن يسبب أية إساءة أو عرقلة لتفعيل أهداف العملية التربوية ومراميها .

٦. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه التسامي بسلوكه عن كل توجه مقصود لتحقيق مكاسب شخصية أو معنوية أو مادية يمكن أن يكون لمتربياتها التأثير على مهنية ممارسته لمسؤولياته . بمعنى أن مدير المدرسة الملزم إنسان مهني

يمارس متطلبات دوره بتجرد لا يسمح له بقبول عمولات أو رشوات أو هدايا مفرضة ، ولا يعطي أي منفذ لمثل هذه السلوكات اللامهنية للتأثير على مهنية إدارته للنظام المدرسي الذي يتحمل مسؤولية قيادته . كما أنه يحجم عن القيام بأية مشاريع من الممكن أن تعيق تفرغه لممارسة متطلبات دوره المهني كمسؤول تربوي .

٧. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الاهتمام بتوفير الفرص المعلوماتية الدقيقة عن مدرسته لأولياء أمور الطلبة ، وكذلك للمهتمين من أفراد البيئة المحلية سعياً لحفزهم إلى مشاركة فاعلة في تفعيل دور المدرسة. بمعنى أن على مدير المدرسة تحمل مسؤولية تفسير وتوضيح الأنشطة المدرسية للمجتمع المحلي مراعيًا تبيان مناحي القوة والضعف في مدرسته دون أي حجب أو تشويه لأي معلومة . (AASA,1960)

إن مثل هذه السياسات المهنية التي تحكم السلوك الأخلاقي لمديري المدارس لا تقوم من فراغ ، بل لا بد من وجود أسس أخلاقية تستند عليها وتستتير بهاها. وفي هذا المجال هناك سؤال يطرح نفسه حول مسلمات ومكونات البعد الأخلاقي التي يفترض أن ينطلق منها ويتأثر بها سلوك مدير المدرسة .

وبما أن هناك ضرورة للالتزام العاملين في مهنة الإدارة المدرسية وتمتعهم بمستويات رفيعة من السلوك الأخلاقي المنطلق من إيمانهم الراسخ والعميق بأن مثل هذا السلوك يحفظ على النظام التعليمي قوته وإيجابيته ودوره القيادي في المجتمع، لا بد أن ينطلق هذا السلوك من مسلمات راسخة أساسها الإيمان بفرديّة وتمايز شخصيات ممتلئة التربية ولكن ضمن أطر من هدي قانون ومبادئ أخلاقية متفق عليها .

مبادئ أخلاقيات مدير المدرسة

في ضوء الاهتمام بالبعد الأخلاقي لمهنة الإدارة المدرسية يمكن إبراز المنطلقات الأخلاقية الآتية :

- « أن لا يتم اتخاذ أي قرار دون تشاور مناسب .
- « أن لا يتم تبرير القرار بل تبيان أسبابه .
- « أن يتم تشجيع روح الابتكار والإبداع والمبادرة .
- « أن يتم احترام شخصية كل فرد في النظام .
- « أن يتم الالتزام بالانفتاح وعدم الانكفاء على الذات .
- « أن يتم الالتزام بعدم التعصب أو التحيز .
- « أم يتم الالتزام بتقدير إسهامات الآخرين والاعتراف بها .
- « أن يتم الالتزام بتطوير مناخات عمل صحية تقوم على الألفة والمودة .
- « أن يتم الالتزام بالتعامل مع الزملاء باحترام وتقدير .
- « أن يتم الالتزام بتقديم العون والمشورة لكل من يطلبها في المدرسة .
- « أن يتم الالتزام بالسعي الصادق لسماع آراء ووجهات نظر الآخرين وإجراء اللازم نحوها .
- « أن يتم الالتزام بالعمل على أن تكون توقعات الإداري عن نفسه وعن زملائه تتصف بالمعقولة .

- « أن يتم الالتزام بمسألة الإداري عن تصرفاته وتصرفات مرؤوسيه .
- « أن يتم الالتزام بقبول مبدأ تدارس التجديد والتعامل معه .
- « أن يتم الالتزام بالعمل على تنمية روح التشاورية والإحساس بمسؤولية صناعة القرار من خلال أسلوب تشاركي يوفر البيانات والمعلومات وكذلك معطيات التغذية الراجعة .
- « أن يتم الالتزام ببعد الإقناع والتناغمية بين العاملين .
- « أن يتم الالتزام باستخدام المصادر والتسهيلات المدرسية كافة بعدالة وفاعلية وكفاية .
- « أن يتم الالتزام بالتطوير المهني للعاملين في المدرسة كافة .
- (Prichard , 1966 : 79 – 91)

مهارات القائد والإداري التربوي



إن قيادة النظام التربوي وإدارته تتجاوز فسي مضامينها سمات القادة وخصالهم كما لا تقتصر فقط على التعامل الفاعل مع انضباطية المعلمين والطلبة أو العناية بالبناء المدرسي وصيانتة أو بتأمين المتطلبات المالية أو حفظ الملفات والسجلات الرسمية وغير ذلك من الأمور التي تعد ضرورية في إدارة النظم التربوية . إن توافر ذلك كله لا يشكل بالضرورة شمولية المقصود بقيادة وإدارة النظام التربوي ، إلا إذا امتزج أداء هؤلاء القادة بعدد من المهارات التي يفترض توفرها.

وقد قدم روبرت كاتز Robert Katz تصورا بناء على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام والأدوار المشار إليها بأعلاه .

إن هذه المهارات تعد أساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتشكل هذه المهارات مما يأتي :

Technical Skills -المهارات الفنية.

Human Skills -المهارات الإنسانية .

Conceptual Skills -المهارات الإدراكية / التصورية .

(Katz, 1955:33-42)

وفيما يأتي تفصيل لمضمون وأبعاد هذه المهارات ، بهدف تبيان علاقتها وأهميتها للقياد والإداري التربوي :

١- المهارات الفنية :

توفر هذه المهارات فهما ودراية وكفاية في مجال محدد من النشاطات المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعلمية، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور . وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في المجال المتخصص . ويتم تمكين القادة والإداريين التربويين من هذه المهارة عبر برامج مصممة خصيصا لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة وبغاية تشتمل تعريضهم لمساقات وخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات الفنية وتعميق كفاياتهم فيها .

٢- المهارات الإنسانية :

تعرف هذه المهارات بأنها مقدرة المسؤول التربوي على التعامل الفعال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته . وغالبا ما يجد الإداريون أنفسهم في موقف يستدعي الموازنة بين توظيف هذه المهارة وتفعيلها مقابل توظيف وتفعيل متطلبات المهارة الفنية.

ويحتصف الإداري المتمتع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يعرف نفسه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، مدرك لاتجاهاته ومسلماته ، ويعيش أمنا ذاتيا، وانقا بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدايل المتجددة ؛ إضافة إلى أنه قادر على الإسهام من خلال تعامله الإنساني مع العاملين في النظام في إحداث تغيير منظم في كل من النظام والعاملين فيه.

إن الإداري والقائد التربوي المتمتع بهذه المهارات إنسان يعيش درجة متقدمة من الغيرية ، أي انه إنسان متمكن وماهر في فهم الآخرين وتبصر سلوكهم، متفتح على ما يدور في أذهانهم وإدراكاتهم ، محترم لمعتقداتهم حتى تلك التي تختلف عما لديه. وأنه إنسان حريص على السعي والعمل على إيجاد جو من القبول والأمان لكل العاملين في النظام ، مدرك أن أي عمل أو سلوك يقوم به له في النهاية مترتبات على مدركات وسلوكيات زملائه في العمل. بمعنى أن القائد التربوي يفترض فيه أن يعيش هذه المهارات الإنسانية بشكل يجعلها جزءا غير منفصل عن كيانه وان يجعل من نفسه قوة ومثلا يحتذى به في العمل.

٣- المهارة الإدراكية التصورية:

تعني هذه المهارة مقدرة الإداري والقائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة ، وكيف أن أي تغير في أي مكون فرعي سيؤثر وبالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام المعين. كما تعني أيضا إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسة والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها. بمعنى أنه يسهم في تقدم ونمو وتطور مجمل المؤسسة بكافة ما تشتمله من أنظمة ومكونات فرعية. وأن نجاح وفعالية أي قرار يتم اتخاذه يعتمد النجاح فيه ، وإلى حد كبير، على درجة تعمق وتمتع متخذ القرار بتوافر المهارة الإدراكية التصورية وبقدرته على إدراك شبكة العلاقات الممتدة وذات الصلة بالقرار المعين. ويمكن في هذا المجال الإشارة إلى ما قاله تشستر بارتند Chester Bernard ، وهو أحد مديري الشركات الصناعية في مدينة نيو جيرسي ، إذ أكد أن من المظاهر الأساسية في العملية الإدارية إدراك

الإداري لمؤسسته ككل وضرورة أن يكون تعامله مع مجمل الموقف الذي يواجهه مستعينا بقدرته على ممارسة عملية استبصار حصيفة للموقف المعين ضمن إدراكه كلي وشمولي للإطار المنظمي الذي يتواجد فيه . (Barnard, 1938 : 334)

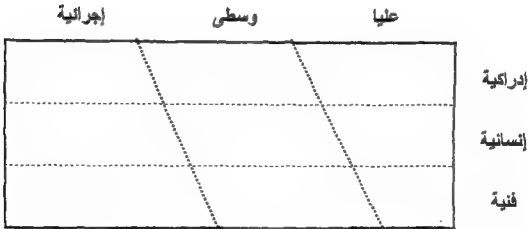
إن الأهمية النسبية لهذه المهارات الثلاث تكمن في أنها تساعد على تجويد أداء المسؤولين التربويين وتجعل من قراراتهم أكثر واقعية وقابلية للنجاح. وبالرغم من أن هناك درجة من التداخل بين هذه المهارات بمعنى أن المهارات الإدراكية تحمل في طياتها شيئا من المهارات الفنية ولا بد من أن يصاحبها أيضا لمسات من المهارات الإنسانية . إلا أنه يمكن القول أن المهارات الفنية تحتل مكان الصدارة في الأهمية بالنسبة لأداريي المستوى الإجرائي في النظام التربوي وهي أكثر حرجية وحساسية لهم مما يمكن أن تمثله لإداريي مستوى الإدارة العليا بالرغم من أن نوعا من الإدراك الشمولي لهذه المهارات بالنسبة لمسؤولي الإدارة العليا يعدّ أمرا لازما وضروريا حتى لا يتم تعامل هؤلاء المسؤولين مع قضايا نظامهم التربوي وكأنهم يتعاملون مع صندوق أسود لا يدركون كنه العمليات الفنية التي يشتملها .

بينما يلاحظ أن المهارة الإنسانية مهمة وحساسة للمشرفين التربويين ولمديري المدارس ولكل من يتعامل بشكل مباشر مع الجماهير أو مع المجموعات ذات العلاقة بالنظام التربوي سواء أكانوا مدرسين أم تلاميذ. كما أن هذه المهارة مهمة لمن هم في مستوى الإدارة الوسطى هذا مع ضرورة تأكيد أن هذا المستوى من الإدارة يتطلب توافر نسب متكافئة من كل من المهارتين الفنية والتصورية الإدراكية أيضا .

أما المهارة التصورية الإدراكية فهي أساسية لمن يتولون مراكز قيادية وإدارية عليا في النظام كي يتمكنوا من اتخاذ قرارات قابلة للتفعيل ضمن مختلف الأطر سواء ما تعلق منها بمكونات النظام الداخلية أم ما يتعلق بضرورة مراعاة المسؤول التربوي لمتغيرات ومعطيات وأبعاد بيئته الخارجية. إلا إن هذا لا ينفي

ضرورة اهتمام القادة والإداريين بمتطلبات المهارات الفنية والإنسانية . وأنه من الممكن ، وبخاصة في إطار المهارة الفنية، أن يستعيز القادة عن أية ثغرات لديهم في هذه المهارة عبر توفير مستشارين وخبراء يتمتعون بمقدرات ومهارات فنية وإنسانية متميزة ؛ إذ يشكل هؤلاء عنصرا داعما للقائد والمسؤول التربوي أثناء توظيفه لبعدها مهارات الإدراكية الذي يفترض أن يكون بعدا متميزا لديه يمكنه من ربط جميع أداؤه وقراراته وإجراءاته التربوية بشكل يحقق فاعلية النظام الداخلية من خلال تفاعل النظام مع التغيرات التي يعايشها النظام داخليا . كما يحقق فاعلية النظام الخارجية من خلال تكيف النظام مع بيئته الخارجية بما فيها من نظم مزاملة.

وقد أثبتت دراسة قام بها جريفت (Griffiths, 1958) أن ما يميز المسؤول والقائد التربوي الناجح يكمن في مدى تمكنه من توظيف مهاراته الإدراكية والإنسانية والفنية على الترتيب . والشكل الآتي يقدم تصورا لتوزيع هذه المهارات ونسبتها على مستويات الإدارة الثلاث العليا والوسطى والإجرائية .



الشكل رقم (١)

أهمية المهارات الإدارية ومستويات الإدارة

يلاحظ من الشكل السابق أن ترتيب نسب مستويات عمق فهم القادة التربويين من مستوى الإدارة العليا ودرائتهم المهارية تتوزع على النحو الآتي: إدراكية ثم إنسانية ثم فنية . بينما عمق نسب ترتيب المهارات الثلاث لدى القادة من مستوى الإدارة الوسطى متساوية بسبب حاجتهم اليومية لكل هذه المهارات بحكم طبيعة موقعهم في الهرم الإداري للنظام . أما القادة من مستوى القيادة الإجرائية فإن عمق ترتيب نسب المهارات لديهم يمكن أن يكون كما يأتي: الفنية ثم الإنسانية ثم الإدراكية بحكم أن صلتهم اليومية المباشرة هي أقرب إلى تقنيات العمل وفنياته الإجرائية أكثر من أي أمر آخر .

نظمية الحاجات وفاعلية الإدارة التعليمية



يشكل بعد الحاجات الإنسانية متغيراً مهماً في فاعلية الإدارة التعليمية. فالإنسان مخلوق معقد التركيب يتكون من عقل وجسد وروح لذا فهو ، وفي ما يصدر عنه من سلوك ، يتأثر بتفاوت درجات الشدة لهذه المكونات الثلاثة. فبالرغم من أن الإنسان مخلوق يتسم بالمنطقية في سلوكه وأفعاله إلا أن منطقيته هذه تعمل ضمن مدى تفاعلها مع ما يعيشه من مشاعر وأحاسيس إذ لا يمكن تفرغ الإنسان من بعد الإنسانية والتي تشكل المشاعر والأحاسيس والقيم والاتجاهات بعداً بارزاً فيها. لذا فإنه من المفروض أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون أن ما يقوم به العاملون في النظام التربوي لا يتم فقط في ضوء الحقائق والمفاهيم التي يعرفونها أو التي تقدم لهم بل إن عملهم يتأثر أيضاً بما يمس شغاف قلوبهم ويتفاعل مع مشاعرهم وأحاسيسهم .

وهناك عدة اجتهادات ومحاولات علمية للتعامل مع ما يلاحظه الإداريون والقادة ومنها أن العاملين معهم لا يسلكون دائماً سلوكاً منطقياً متوقفاً ومتعارفاً عليه أو بمعنى آخر هناك تساؤلات لماذا يسلك البعض أحياناً على خلاف ما هو منطقي أو متعارف عليه؟؟؟

من هذه المحاولات التي قد تجيب عن تلك التساؤلات الدراسات التي قام بها كل من ماسلو و بورتز ولونتز وغيرهم من الذين اهتموا بدراسة نظمية الحاجات

التي يعيشها كل إنسان. (Lawler & Porter, 1967) , (Maslow,1954) .
(Luthans,1977) .

نظرية ماسلو في الحاجات:

يرى ماسلو أن الإنسان يولد ومعه حاجات خمس تؤثر في كل ما يقوم به ويفعله ، ولكن أحيانا قد يكون لإحداها أو بعضها السيادة على سلوك الفرد ، وهذه الحاجات كما رتبها ماسلو هي :

١ . الحاجات العضوية أو الفسيولوجية :

الحاجة إلى أن يحافظ الإنسان على حياته وأن يكون حيا ، بمعنى أن الإنسان بحاجة إلى أن يتنفس ويأكل وينام ويتزوج وأن يرى ويسمع ويشعر . ومثل هذه الحاجات وفي ضوء المستويات المتطورة التي وصلت إليها معظم المجتمعات البشرية لا تشكل أمرا يشعر به الناس لأنها تكاد تكون متحققة ولو بمستويات متفاوتة بتفاوت الواقع الاقتصادي للمجتمعات البشرية .

٢ . الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بالأمن والطمأنينة :

لدى كل إنسان إحساس بالحاجة إلى أن يكون آمنا ومطمئنا من المخاطر والألام ومن تقلب الحاضر وما يكتف المستقبل من غموض وما يخبئه من مفاجآت. ومن الصعب تحقق هذه الحاجة بدرجة مطلقة أو بدرجة ١٠٠% ، ولكن هناك حاجة إلى درجة من معقولية الإحساس بالأمن ولذلك اتفقت المجتمعات البشرية على وجود قوانين وأنظمة ورجال أمن وتأمين صحي وضمان اجتماعي

وما إلى ذلك . علما بأن شدة الإحساس بالرغبة في إشباع هذه الحاجة الأمنية يتفاوت من مجتمع لآخر ، كما يتفاوت بتغاير معطيات الزمان والمكان .

وتشكل هذه الحاجة بعدا مهما ومؤثرا في مقاومة الناس للتغيير والتطوير، وبخاصة إذا لم يدرك المسؤولون أهمية التعامل مع هذه الحاجة بشكل صحيح، حتى يقلل من إحساس المعنيين بأي تهديد نفسي أو مادي . وقد تتفاوت التفسيرات لمفهوم الأمن لدى الأفراد بتفاوت بيئاتهم وظروفهم فقد يعني الأمن لبعضهم ضمان دخل مرتفع لمواجهة حالات المرض أو الشيخوخة ، بينما قد يعني لآخرين تثبيتا في الخدمة وما إلى ذلك . وعليه فإن مفهوم الأمن لدى كل إنسان يشكل دافعا لاندماجه في نشاطات معينة متطلعا إلى إشباع حاجاته المختلفة .

٣. الحاجة إلى أن يشعر الإنسان أنه عضو في جماعة :

فمنذ بدايات الحياة البشرية عاش الإنسان في جماعات وتنامت حاجته للانضمام إلى جماعة عبر عنها في أشكال متنوعة . فالإنسان عضو في عائلة ، وعضو في قبيلة أو عشيرة ، وعضو في حزب أو تجمع سياسي وحتى في عبادته هو عضو في جماعة دينية . غير أن شبكة العلاقات بين الأفراد وطبيعتها ومدى ارتباطها تتفاوت بتفاوت الأفراد والجماعات . فالعلاقات المبنية والقائمة على المحبة الصادقة والمودة الحقة أصبحت نادرة في هذه الأيام لما للمستوى الاقتصادي والمصالح الشخصية من أثر عليها . كما أن مشاعر قبول الآخرين بكل ما لديهم وما عليهم واحترام وتقدير الرأي وآراء الآخرين ما زالت تعاني من كثير من الضبابية والعراقل النفسية والشخصية .

ولكن تبقى هذه الحاجة أساسية ويبقى العمل على تعميقها وتفعيلها مطلبا لازما ، وعلى كل إداري أن يوليها اهتمامه لما لها من مردود مهم على كم أداء العاملين وكيفية . وحاجة الإنسان للمحبة والعطف والانتماء والقبول تشكل واقعا

مهما في السلوك المنظمي للفرد حيث أنها تدفعه لبذل جهد مقصود في البحث عن مواقف تيسر له إشباع هذه الحاجة مما يدفعه ويحفزه لممارسة سلوكيات إيجابية يكون مردودها إشباعا لهذه الحاجة .

٤. الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بالقيمة والاحترام :

هذه الحاجة نابعة من بعد قيمة الإنسان وكرامته واحترام الذات فيه. والتعامل مع هذه الحاجة يحتاج إلى نوع من الشفافية ؛ إذ قد تتحول هذه الحاجة في حالاتها المرضية إلى نوع من التعالي وزيادة تقدير الذات ، أو ما يسمى بالغرور و" تصعير الخد والمشي في الأرض مرحا " .

وهناك حاجة لأن ينظر الإنسان بإيجابية نحو ذاته في الوقت الذي يتم الحرص فيه على أن ينظر الآخرون لهذا الإنسان بمستوى مواز من الإيجابية التي يرى فيها نفسه. وعليه يلاحظ أن الإنسان يبذل الكثير من الجهد والمال للحصول على قبول الآخرين. فنراه مهتما وحريصا على مظهره وملبسه وأسلوب حديثه وسلوكه، كل ذلك حتى يحظى بتقدير الآخرين واحترامهم وإن تطلب الأمر أحيانا التعديل في بعض أبعاد شخصيته . فالكثير من الناس يتصرفون بأسلوب حضاري متميز في وجود الآخرين أكثر مما لو كان مع نفسه أو مع أفراد أسرته. وكثيرا ما يجهد الفرد نفسه في إخفاء خصاله التي يراها غير مناسبة حتى عن نفسه أو يدفعها إلى منطقة اللاشعور.

كما يلاحظ أن العديد من إداريي المؤسسات والمسؤولين يعانون من إصابات نفسية وعصبية وأحيانا عضوية بسبب ضغط المشاعر وكتبها وعدم الافصاح عنها رغبة في إظهار الأفضل في شخصياتهم أمام الآخرين . وكلما اقترب الفرد من قمة هرم ماسلو للحاجات تصبح حاجاته أكثر تحديدا وتتطلب جهدا أكبر لإشباعها .

٥. الحاجة إلى تحقيق الذات:

إن الإنسان بشكل عام يميل إلى ممارسة ما يحب وإلى حب ما يمارس مع أن قليلين هم القادرون على أن يعيشوا هذه الحاجة على الرغم من أهميتها وذلك لتأثر هذه الحاجة ، كما يرى ماسلو ، بمتطلبات تحقيق الإنسان لحاجاته الضرورية الأخرى . ولكن يبقى لهذه الحاجة أثرها الشعوري وأحيانا اللاشعوري في استجابة الشخص وسلوكه . فكثير ممن يتذمرون من واقع عملهم هم في الحقيقة لا يتذمرون من العمل بحد ذاته بقدر ما يصدر تذرهم عن عدم انسجام هذا العمل مع ما يميلون إليه أو يتمنون القيام به.

من هنا كان على القادة والمسؤولين التربويين الاهتمام بتنمية إحساس ومشاعر كل فرد يعمل معهم بأهمية عمله بالنسبة له وبمحاولة جعله محببا لهم حتى يشكل ذلك دافعا للعاملين للقيام بعملهم بكامل جهدهم وطاقتهم وإمكاناتهم ومتطلبات أدوارهم لتحقيق بعد الإبداع في أدائهم . فالحاجة إلى تحقيق الذات تشكل حافزا لأن يصبح الفرد ما يستطيع أن يكونه ، بما في ذلك النمو ، وإنجاز إمكانات الفرد وتحصيلها ، وتحقيق ذاته . وتعد هذه الحاجة أعلى مستوى في تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات.

في هذا المستوى من الهرم يكون الفرد ذاتي الضبط والتوجيه . أي أن سلوكياته وتصرفاته تنطلق من داخل نفسه وتوجهها قناعاته ومعتقداته التي تشكل جزءا من تكوين بناء شخصيته . ولقد فصل ماسلو الحاجات إلى مستويين : علوي وسفلي ، واعتبر الحاجات الفسيولوجية ، والأمنية ، والحاجة إلى المحبة من حاجات المستوى السفلي، بينما اعتبر حاجات التقدير وتحقيق الذات من حاجات المستوى العلوي. وقد بنى ماسلو تمييزه هذا على افتراض أن حاجات المستوى العلوي يتم إشباعها داخليا أي في إطار ذاتية الفرد ، أما حاجات المستوى السفلي

فيطلب عليها الإشباع الخارجي كما في حالة الطعام ، والرواتب والأجور ، والتثبيت في الخدمة، وظروف عمل ملائمة وما إلى ذلك .

وقد حظيت حاجة تحقيق الذات بالدراسة والبحث من قبل العديد من علماء الإدارة . فمثلا أرجيرس Argyris الأستاذ في جامعة هارفارد قال أن كل الأفراد الأسوياء والأصحاء يتطلعون إلى مواقف يشعرون فيها بالاستقلالية، والمساواة في المعاملة والفرص لإظهار قدرتهم في التعامل مع القضايا والأمور الصعبة والمعقدة . فالأفراد الأسوياء والأصحاء يبحثون عن مواقف استخدام تمنحهم فرصة تحقيق ذاتهم. ولكن المشكلة كما يراها أرجيرس تكمن في أن معظم المؤسسات تعامل مستخدميها معاملتها لأفراد غير ناضجين بحيث تجعلهم أكثر اعتمادية على رؤسائهم وأكثر تبعية لهم مع إحباطهم بقيود كثيرة (Argyris, 1964) .

غير أن وجهة نظر شتراوس Strauss تفيد بأنه ليس من الضروري أن يسعى كل فرد إلى تحقيق ذاته من خلال عمله أو وظيفته فقط . فالعمل لا يستغرق أكثر من ٣٥% من ساعات يقظتنا ، لذا فإن أماننا وفترة من الفرص لأن نكون فيها مستقلين و محققين نواتنا في نشاطات تقع خارج إطار العمل . ويضيف شتراوس بأنه لا يستطيع قبول المقولة بأن الأفراد جميعا يتطلعون بالدرجة نفسها إلى الاستقلالية وتحقيق الذات . فمع تفاوت درجات التأكيد فإنهم يتطلعون أيضا إلى الإحساس بالأمن ومعرفة ما هو متوقع منهم . فالسلوك الناجح لا يعني بالضرورة التحرر من جميع القيود ، بل يعني التكيف الناجح معها (Strauss , 1963 : 87-80) . وبالرغم مما حظيت به نظرية ماسلو في الحاجات من قبول كبير يعزى وبشكل أساسي إلى منطقية بنيتها وسهولة فهمها، إلا أنها لم تسلم من النقد وبخاصة أن ماسلو لم يقدم أي دعم عملي لنظريته، كما أن بحوثا ودراسات عديدة لاختبار هذه النظرية لم تتوصل إلى نتائج حاسمة تدعمها. (Lawler & Suttle, 1972: 65-87).

نظرية بورتر في الحاجات:

طور بورتر نظريته في الستينات من القرن العشرين ، وقد عكست هذه النظرية تأثير بورتر بمجتمع الرخاء الأمريكي الذي كان سائدا في تلك الحقبة . إذ يرى أن قلة من الناس تحرك سلوكياتهم الحاجات الفسيولوجية كالجوع والعطش باعتبار أن مثل هذه الحاجات لا تشكل دافعا لأن إشباعها حاصل ومضمون ولذا أتى ترتيب بورتر مشابها لترتيب ماسلو مع فارق حذف الحاجات الفسيولوجية وإضافة " الحاجة إلى الاستقلالية " التي لم تكن مبرزة في تنظيم ماسلو للحاجات وبذلك أصبح تنظيم بورتر للحاجات على النحو الآتي:

١. الحاجة إلى الأمن :

وتشتمل أمورا مثل: الدخل المادي المناسب ، والتقاعد ، والتثبيت في الخدمة ، والعدالة والتقييم موضوعي ، والتأمين ، ووجود جمعيات أو نقابات مهنية .

٢. الحاجة إلى الانتساب :

وتشتمل أمورا مثل: الانتساب إلى جماعة عمل رسمية أو غير رسمية أو إلى جماعة مهنية ، وصداقة ، والقبول من قبل زملاء النظام .

٣. الحاجة إلى تقدير الذات:

وتشتمل أمورا مثل: المكانة ، والمركز ، واللقب ، والشعور باحترام الذات، والشعور باحترام الآخرين، والترقيات والمكافآت .

٤. الحاجة إلى الاستقلال :

وتشتمل أموراً مثل: ضبط الفرد لموقف عمله ، وتأثيره في النظام ومشاركته في القرارات المهمة التي تعنيه ، ومنحه صلاحية استخدام إمكانات النظام.

٥. الحاجة إلى تحقيق الذات:

وتشتمل أموراً مثل: عمل الفرد ضمن أقصى طاقته وإمكاناته والشعور بالنجاح في العمل ، وتحقيق أهداف يرى الفرد أنها مهمة .

فإضافة بورتير البارزة هي " الحاجة إلى الاستقلالية " التي تؤكد حاجة الأفراد إلى الشعور بتوافر فرص المشاركة في صنع القرارات التي تعنيه وأن تكون لديه صلاحية السيطرة على موقف العمل الخاص به .

(Porter , 1961 : 1-10) , (Lawler & Porter , 1967 : 20 – 28)

نظرية الدرفر " نظرية الكينونة والانتماء والنماء في الحاجات ":

إن تأكيد ماسلو أن تنشيط دوافع المستوى الأعلى في تنظيمه للحاجات لا يتم إلا بعد إشباع حاجات المستويات الأدنى . وفي ضوء عدم توافر الدعم الميداني الكافي لوجهة نظر ماسلو في تنظيم الحاجات ، قام الدرفر Aldefer بطرح تصور معدل للتنظيم الهرمي للحاجات يشتمل على حاجات محورية رئيسية ثلاث :

(Aldefer , 1969 : 142 – 175)

(١) حاجات كينونة Existence

(٢) حاجات انتماء Relatedness

ولذلك تعرف هذه النظرية في الأدب التربوي الغربي باسم نظرية "ERG" لحاجات الكينونة تهتم بتوافر متطلبات وجود الحاجات الأساسية للكائن الحي، التي أطلق عليها ماسلو الحاجات البيولوجية، والحاجة إلى الأمن.

أما المجموعة الثانية من الحاجات فهي حاجات الانتماء التي تشتمل على رغبة الفرد في وجود اتصال وعلاقات وطيدة بينه وبين الآخرين ، على أن تتصف هذه العلاقات بالاستمرار والديمومة . وهذه العلاقات مرتبطة بالمكانة والبعد الاجتماعي وتتطلب اتصالا وتفاعلا مع الآخرين إذا ما أريد تحقيقها وهذه تتفق مع ما اعتبره ماسلو حاجات محبة وتقدير .

وأما مجموعة الحاجات الثالثة في تصنيف الدرفر فهي حاجات النماء وهي رغبة جوهرية بالتطور الذاتي وهي ما أسماها ماسلو بحاجة تحقيق الذات.

وقد تجنب الدرفر الافتراض القائل بضرورة إشباع حاجات الكينونة قبل الانتقال إلى مرحلة إشباع حاجات الانتماء أو حاجات النماء . لأن هناك متغيرات كالتربية ، والتنشئة الاجتماعية ، والبيئة الثقافية وما إلى ذلك من متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر على الأهمية النسبية لأية مجموعة من هذه الحاجات وتؤثر على قوتها كدافع للسلوك . فقد دلت بعض الشواهد على أن أفرادا من ثقافات مختلفة صنفوا حاجاتهم بطريقة مختلفة . فمثلا في كل من أسبانيا واليابان صنفمت متطلبات إشباع مجموعة الحاجات الاجتماعية قبل متطلبات إشباع مجموعة الحاجات الفسيولوجية (117-95 : 1963 , Porter & Ghiselli).

يتضح مما سبق أنه حتى تتمتع أية نظرية حول تنظيم الحاجات بدرجة ملائمة من الصدق لدى مجموعات أفراد وبيئات مختلفة فإنه من الحكمة تجنب افتراض مرور أفراد الجماعات والفئات كافة عبر ترتيب محدد لتنظيم الحاجات . فتصنيفات

الحاجات موجودة وقائمة غير أن الحركة ضمن هذه التصنيفات لا يمكن تقنينها أو التنبؤ بها بدرجة لها دلالتها الإحصائية .

ومهما يكن الأمر فإنه من المهم إدراك أن ما يحرك الفرد ويدفعه ليس منطقياً بالضرورة مع ما يقوله ، إذ من الضروري تطوير درجة من الوعي في ملاحظة حاجات الآخرين وتعرفها من خلال ما يقولونه ، وما لا يقولونه . فمن الأهمية بذل الجهد لتعرف حاجات الأفراد ودوافعهم من خلال ملاحظة تحليلية متعمقة للكيفية التي يسلكون بها . فسلوكات الأفراد هي دليل أقوى من أي تعبير لفظي . وقد قيل " إن ما يقوله الفرد أحيانا لا يمكن سماعه لأن تصرفاته تتكلم بصوت أعلى " .

التناول النظامي للحاجات :

بعد هذه المحاولة التي قام بها المؤلف لعرض التناول الأكاديمي للحاجات كما ورد في الأدب التربوي من خلال وجهتي نظر ماسلو و بورتير و الدرغر مع ربط ذلك ببعد القيادة والإدارة التربوية ، يرى المؤلف أن هناك أمرا مهما لا بد من العناية به ودراسته في مجال التعامل مع بعد الحاجات لدى الإنسان وهو ضرورة إدراك القادة والمسؤولين التربويين أن التعامل مع بعد الحاجات لدى الإنسان لا يتم عبر هرمية أو تسلسلية معينة وثابتة لدى الجميع وفي المواقف كلها وأنها تكون ممكنة الضبط وكأنها مدخلات في آلة صماء تعمل ضمن برمجة تشغيل محددة، بل إن النظم الاجتماعية المتنوعة وعلى رأسها النظام التربوي نظما مؤنسة بشكل العنصر البشري فيها متغيرا رئيسا. وبما أن لكل إنسان بعده البنائي الخاص به الذي طوره عبر الخبرات المختلفة التي عاشها ومر بها فإنه يترتب على ذلك أن

يكون لكل إنسان ترتيبه الخاص والدينامي لهرمية حاجاته ، لذا فإن أولويات ترتيب الحاجات لدى الأفراد تتأثر وتتغير وتتبدل وتتفاوت بينهم وعند كل منهم بتغاير وتفاوت وتباين وتبدل معطيات ظروف ومتغيرات الزمان والمكان التي يعيشونها.

وعليه يجب أن تدرك المؤسسات والنظم الاجتماعية أنها لا تتقدم فقط عبر المحفزات المالية للعاملين فيها أو عبر توفير ظروف مادية مظهرية مناسبة لهم ، إذ لا بد من تغذية هؤلاء العاملين بالمشاعر الإيجابية وبالإحساس بكرامة وأهمية وقيمة كل منهم عملا وليس قولا ، وبسيادة روح الصداقة الحقة والمشاعر الأسرية الواحدة التي تضمهم في العمل حتى ينطور فيهم انتماء صادق وولاء عميق لمؤسساتهم وعملهم ، مما يساعدهم على تطوير مشاعر الرضى واللا تذر لديهم مهما تكالبت عليهم من ظروف صعبة. فأن يعيش الإنسان عمله ويستغرقه بحيث يعطيه ذاته راضيا مرضيا قائما سعيدا هو ما يجب أن تصبو وتسعى إليه النظم الاجتماعية حتى يتحقق بعد الإبداع فيها.

إن التعامل مع بعد حاجات الإنسان يفترض أن لا يتم عبر تسلسلية التصور الهرمي كما طرحه ماسلو بمعنى أن إشباعها يجب أن يتم وفق تسلسلية معينة أو مراحل محددة يكون فيها تحقيق وإشباع الحاجة الأولى شرطا ضروريا للانتقال إلى إشباع الحاجة التالية حتى يصل الإنسان إلى مستوى حاجة تحقيق الذات.

إن الحاجات التي يعيشها الإنسان هي في جوهرها مكونات فرعية في تكوين البعد البنائي للنظام الخاص به كفرد . وهي ليست حاجات مستقلة أو مغلقة على ذاتها وإنما هناك علاقة دينامية بينها باعتبار أن كل حاجة منفحة ومتفاعلة وتؤثر وتتأثر بما يزاملها من حاجات أخرى لدى الفرد نفسه بحيث تعيش كل منها حركة دؤوبة من التواصل مع بقية الأبعاد البنائية . وهي في حركتها هذه تعمل جاهدة على تحقيق درجة صحية من تناغمية التفاعل لكي تجعل من حياة الإنسان

حياة سعيدة معطاءة قادرة على التكيف مع متغيرات المواقف التي يعيشها النظام الإنساني العامل في المؤسسة.

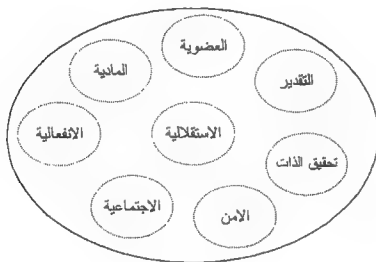
إن حاجة تحقيق الذات ، في بعض المواقف ، هي الحاجة السائدة في قيادة ذلك الموقف بحيث يكون للحاجات الأخرى حضورها ولكن ضمن توجهات محددة من قبل تلك الحاجة السائدة وهي حاجة تحقيق الذات لدى الفرد . أي أن الحاجات الأخرى لا تكون مستكنة ولا خاملة لأن ذلك ضد طبيعة دينامية الإنسان ، ولكن شدة نشاط ودينامية الحاجات الأخرى للإنسان توجهها الحاجة السائدة لديه في ذلك الموقف المعين . بينما في موقف آخر قد تكون السيطرة والسيادة لحاجة أخرى مثل الحاجة إلى الأمن ، وعندها تقوم هذه الحاجة وضمن السعي للمحافظة على التوازن الدينامي لشخصية الإنسان بتوجيه شدة نشاط ودينامية وأثر الحاجات الأخرى التي يعيشها الإنسان في الموقف المعني.

فالإنسان لا يعيش جمودا في شخصيته ، وإلا كان ذلك مخالفا لطبيعته الإنسانية ، كما لا يعيش تسببا أو فوضى أو عشوائية ، وإلا كان ذلك متباينا مع تميزه بالمقدرة على تبصر المواقف واستبصارها ، ومع تكريم الله للإنسان بالعقل . فالإنسان الواعي والمسؤول يعيش حالة من العقلانية والذكاء والحكمة والرشد تمكنه من توظيف مكونات شخصيته كافة بشكل يحافظ على علاقة دينامية متوازنة للشبكة التي تتنظم فيها مكونات الموقف المتنوعة.

إن الإنسان ليس عضوا فارغا يستجيب للمثير استجابة تلقائية دون أن تمر هذه الاستجابة بتماس مع ما في هذا الإنسان من خليات ومفاهيم ، وكذلك الإنسان ليس عضوا عارفا فقط يعتمد في استجابته فقط على ما يعرف بالرغم من أهمية هذه المعرفة . بمعنى أن الإنسان لا ينظم محيطه واستجاباته للمواقف المختلفة معتمدا على الجانب المعرفي فقط ، بل بالإضافة إلى ذلك فإنه يقوم ببناء اختيارات واعية

أحيانا وغير شعورية أحيانا أخرى متأثرا في ذلك بدوافعه وحاجاته وقيمه واتجاهاته فهو يقبل ويرفض المثيرات وأحيانا يشكلها متأثرا بهذه العوامل .

فالإنسان خلق لكي يعيش دينامية يعبر من خلالها عن إنسانيته ويبتعد بها عن النمطية والجمود في التعامل مع مكوناته البنائية كافة ، والشكل رقم (٢) يقدم تصورا نظاميا لتناول بعد حاجات الإنسان ضمن إطار المكونات الفرعية لأبعاده البنائية الأخرى . بمعنى أن ما أشارت إليه دراسات ماسلو و بورتر و الدرفر وغيرهم من أن هناك حاجات مختلفة يعيشها الإنسان هي في حقيقة أمرها مكونات فرعية يعيشها نظام كل إنسان تتفاعل مع بعضها بعضا بدرجة كبيرة من الانفتاحية والتكاملية بحيث تتفاوت درجة التفاعل بينها بتفاوت المواقف والأهداف التي يعيشها ذلك الإنسان وبالكيفية التي يستبصر بها المتغيرات كافة للموقف وللبيئة التي تحيط به .



الشكل رقم (٢)

حاجات الإنسان من منظور نظمي

فجوهر كل نظرية في إدارة المصادر البشرية يستند إلى مجموعة من المسلمات عن أبعاد دافعية الإنسان ومسببات ديناميته . فما أشار إليه ماسلو و بورتز وغيرهما من أن الإنسان مخلوق ذو حاجات محددة يعمل ويسعى لإشباعها وكلما أشبع حاجة منها برزت له حاجة أخرى يعدّ وجهة نظر . إلا أن تأكيد العلماء هرمية هذه الحاجات الإنسانية بمعنى أن أثر دافعية الحاجات العليا في السلوك الإنساني مثل الحاجة لتحقيق الذات لا تصبح في بؤرة عوامل دافعية الإنسان إذا لم يتم إشباع حاجاته الأساسية التي تسبقها في سلم الحاجات الهرمي هو ما يجب أن يسترعى الاهتمام لأنه يثير كثيرا من التساؤلات حول إنسانية الإنسان ومقدرته وتمييزه على بقية المخلوقات الحية الأخرى من حيث قدرته على السيطرة على توجيه ترتيب أولويات حاجاته وديناميتها .

إن من أبرز الحاجات التي تستوقف وتهتم العاملين والمسؤولين في مجال الإدارة التعليمية تلك الحاجات المتعلقة ببعد الأنا بالإنسان وهذه يمكن تقسيمها إلى نوعين :

- ١) حاجات ذات صلة بتقدير الذات : مثل الحاجة إلى احترام الذات ، والثقة بالذات ، والاستقلالية ، والتحصيل ، والكفاية ، والمعرفة .
- ٢) حاجات ذات صلة بسمعة الذات : مثل الحاجة إلى المكانة ، والاعتراف ، والتقدير ، والاحترام من قبل الزملاء والآخرين .

وهذه الحاجات تختلف عن الحاجات الأساسية الأولى للإنسان مثل الحاجات العضوية أو الأمنية أو الحاجة إلى المحبة في أن حاجات نوعي الأنا سواء أتعلق منها بتقدير الذات أم بسمعة الذات ليس من الميسور إشباعها أو نادرًا ما تكون تامة الإشباع ، فالإنسان يسعى دوماً ، وإلى ما لا نهاية ، لإشباع أكثر لهذه

الحاجات عندما تصبح في بؤرة اهتمامه ، بمعنى أن سقف إشباع هذه الحاجات يعيش دينامية مستمرة تختلف باختلاف الأفراد .

إن الكثير من نظمنا الاجتماعية ومنها النظام التربوي لا تراعي في نظرياتها وأساليبها الإدارية أهمية التركيز على التعامل الفاعل مع هذه الحاجات وغالبا ما توفر هذه النظم فرصا محدودة لإشباع حاجات الأنا وبخاصة لمن يعملون في قاعدة الهرم التنظيمي أو لمن يمكن أن نسميهم العاملين في المستوى الإجرائي وهم في النظام التربوي من أكثر فئات النظام عددا وحساسية وأهمية لأنهم الفئة التي تتعامل يوميا مع الطلبة والمجتمع . ونظمنا الاجتماعية مطالبة بالاهتمام بقمّة الحاجات الإنسانية وبعد تحقيق الذات لدى الإنسان باعتبارها الحاجة التي تتعامل مع تحقيق أقصى إمكانات الفرد التي يجب أن تحرص هذه النظم على احترامها وعلى توفير فرص تحقيقها ، سواء أعلق منها بتوفير فرص نمو ذاتية مستمرة للفرد أم توفير فرص تمكن الفرد من الإبداع والمبادرة في مناحي عمله كافة .

إن عدم توفير نظمنا الاجتماعية والنظام التربوي بشكل خاص تلك الفرص المناسبة لإشباع مختلف حاجات الإنسان في مستوياتها المتعددة تحد من عطاء إنساننا في هذه النظم وبخاصة إذا لم تتمكن هذه النظم من تحقيق درجة معقولة من إشباع حاجاته الأولية لأن ذلك سيؤثر وبالضرورة على عطائه وإبداعه وعلى سعيه لتحقيق الفاعل لحاجات الأنا فيه وقمّتها حاجة تحقيق الذات . لكن ما يجب أن يلاحظ أن الاهتمام بإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية مثل الفسيولوجية أو الأمنية أو المادية لا تؤدي بالضرورة إلى تقدم في عطاء العاملين في النظم الاجتماعية ، فانتفاء الإنسان وعطاؤه وإبداعه لا يمكن تحقيقه من خلال إشباع حاجاته الأولية الأساسية فقط . فعلى المؤسسات والنظم الاجتماعية ضرورة التعامل الفاعل مع سبل إشباع حاجات الأنا والمتمثلة في تحقيق الذات والاستقلالية والاعتراف .

إن النظم الاجتماعية بعامة والمؤسسات التربوية بخاصة لا تزود الإنسان باحترام الذات أو تحقيق الذات ولكنها بكل تأكيد قادرة على أن توفر وتهيئ له المناخات المناسبة والملئمة التي تيسر له تحقيق مثل هذه الحاجات وإشباعها وهذا من شأنه إنكاء بعد الأداء الفاعل لديه .

- ❖ AASA , (Professional Administrators For American School) , 38 Year Book the AASA, 1960
- ❖ Alderfer , C.P., "An Empirical Test of a New Theory of Human Needs " ,Organizational Behavior and Human Performance , May , 1969
- ❖ Argyris , Chris , " Integrating the Individual and the Organizational " , N. Y. : John Wiley and Sons , Inc. , 1964
- ❖ Bedwell ,Charles E. , " A New Dilema in Administration" , Harvard Educational Review 26 , Fall , 1956
- ❖ Bernard , Chester , "The Function of the Executive", Cambridge , Mass : Harvard University,1938
- ❖ Campbell , Roald F. , John F. Corbally , and John A. Ramseyer , " Introduction to Educational Administration " , 2nd Ed. , Boston , Allyn & Bacon , 1962
- ❖ Fayol , Henri , " General and Industrial Management " , London : Sir Issac Pitman & Sons , 1949
- ❖ Gregg , Russell T. , " The Administration Process " , in Roald F. Campbell & Russel T. Gregg (eds :) Administration Behavior in Education , N. Y.: Harper & Row , 1957
- ❖ Griffiths , Daniel E. , " Administrative Theory " , N. Y. : Appleton Century Crofts , 1959
- ❖ Griffeths , Daniel E. , David L. Clark , D. Richard Wynn , and Laurence Iannaccon , "Organizing Schools for Effective Evaluation " , Danville , Ill : The Interstate Printers and Publishers , Inc. 1962 . Part 1
- ❖ Gulick , Luther and Urwick , L. , " Papers on the Science of Administration " , N.Y. : Institute of Public Administration , 1937
- ❖ Katz , Robert L., " Skills of an Effective Administration " , Harvard Business Review 33 , Jan. – Feb. , 1955

- ❖ Koontz , Harold , “ A Model for Analyzing the Universality and Transferability of Management “ , Academy of Management Journal , Dec. 1969
- ❖ Lawler , E. E. , and L. W. Porter , “ The Effect of Job Performance on Job Satisfaction “ , Industrial Relations , 1967
- ❖ Lawler , E. E. , and J. L. Suttle , “ A Causal Correlational Test of the Need Hierarchy Concept “ , Organizational Behavior and Human Performance , April , 1972
- ❖ Luthans, Fred, "Organizational Behavior", 2nd ed., N.Y.: McGraw-Hill, 1977
- ❖ Maslow, Abraham, "Motivation and Personality", N.Y.: Harper and Row, 1954
- ❖ Ruthlisberger , Fritz J. and William J. Dickson , “ Management and the Worker “ , Cambridge, Mass : Harvard University Press , 1939
- ❖ Sears , Jesse B. , “ The Nature of the Administrative Process “ , N. Y. : McGraw – Hill , 1950
- ❖ Strauss , G. , and L. Sayles , “ Individualism and Big Business “ , N. Y. : McGraw – Hill , 1963



النظرية في الإدارة التعليمية

النظرية في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن الهدف الأساس لإدارة أي نظام يكمن في توجيه و تنظيم العاملين فيه بهدف تحقيق تفعيل جيد لمدخلات النظام كافة ضمن مسعى لتحقيق أهداف النظام ومراميه . مع أن هناك درجة من التشابه بين إدارة النظام التربوي وإدارة النظم الاجتماعية الأخرى ، إلا أن للنظام التربوي خصوصيته وجوانبه الفريدة، فمدخلاته متنوعة وموزعة عبر مستويات المجتمع وفئاته كافة ، مقاصده مميزة ، وأطره وبيئات عمله وعمق تواصله مع بيئته الاجتماعية تختلف كثيرا عما عليه الحال في إدارة النظم الصناعية والتجارية مثلا مما يتطلب فهما مهنيا متخصصا للعاملين في النظام التربوي .

إن تفهم الإداريين التربويين طبيعة نظمهم و أداءات مكوناتها الفرعية المختلفة، وللاعتمادية المتبادلة بينها ، وضرورة تحقيق التناغمية في أداء هذه المكونات يعد أمرا لازما للعاملين على إدارة النظام التربوي لتحقيق ذلك كله .

إن هناك تناميا متزايدا بضرورة توفر أطر مرجعية يعتمدها العاملون في النظام التربوي لمساعدتهم على مثل هذا التعامل مع نظمهم ومؤسساتهم . لذا فإن دراسة النظم التربوية والتعامل معها يفترض أن ينتقل من مستوى الاعتماد على الملاحظة والتجريب غير القائم على العلم والنظريات إلى مستوى الاستقصاء العلمي المستند إلى نظرية واضحة المعالم . هذا الاستقصاء الذي جمع بين بعدي العملي والنظري أدى إلى تطوير ما يعرف اليوم بعلم الإدارة والاهتمام بدور النظرية في تحسين الممارسات والبحوث وبرامج التغيير والتطوير في النظام التربوي وهذا ما يؤكد أهمية النظرية في الإدارة التربوية وفي حياة العاملين في هذا النظام ؛ إذ أن النظرية هي حقيقة مضيئة في حياة المربي وأمر ضروري ومساعد له على تفهم مختلف المواقف التربوية وعلى التعامل الذكي معها .

إن التوصل إلى النظريات التربوية المناسبة وتوظيفها بالشكل المناسب تمكن المسؤول والإداري التربوي من تطوير أطر ممارسة ذكية لعملية ضبط المواقف التي يعايشها . فحتى تحافظ النظم التربوية على موقعها القيادي المتقدم ضمن أطر منظورها الاجتماعي الذي تتعايش معه فإنها بحاجة إلى نوع جديد من الإداريين التربويين الذين يعملون ضمن مضامين جديدة في تفعيلهم مفاهيم المسؤولية والقوة وال ضبط والسلطة وغير ذلك من المفاهيم التربوية الأخرى . فالإداري التربوي المتوقع منه التعامل الفاعل مع متطلبات القرن الحادي والعشرين هو ذلك الشخص القادر على الوصول إلى استراتيجيات عمل واضحة في مكوناتها ومضامينها وعميقة في متربباتها مما يتطلب انطلاقه من تصور وإدراك نظرية يعتمدها وينطلق على هديها في التعامل مع النظام الذي يتولى قيادته وإدارته . هذا النمط الجديد من القادة سيتمكن النظام التربوي من التحرك الواعي والمسؤول والمرن في الاتجاهات التي تدعم التحقيق المبدع للأهداف والمرامي المرسومة .

النظام التربوي وإطاره الاجتماعي

إن أي موقف إداري لا بد وأن يشتمل على مكونات ثلاثة رئيسة وهي:
الوظيفة ، والإنسان الذي يشغلها ، والإطار الاجتماعي الذي تتم فيه .

فالوظيفة : وهي الخلية الأساسية في أي نظام اجتماعي لها بعدها العقلاني الذي يحدد دورها ومواصفات ومهام ومسؤوليات من يشغلها كما أن لها موقعها المحدد ضمن مجموعات الوظائف التي يشتملها العمل وكذلك لها ترتيبها النظامي ضمن تسلسلية مهنية منطقة من العلاقات بين مختلف الوظائف والمكونات الفرعية لنظام معين .

أما الإنسان : فهو شخص مؤهل تتوفر لديه المقدرة والمهارة للتعامل مع مختلف جوانب المهمة المعينة المحددة له في النظام ولديه رؤية معمقة وذكية لما يريد أن يحققه وينجزه وقادر على نقل رؤاه وطموحاته ومناقشتها عبر السبل الحوارية والتشاركية إلى العاملين معه والمتأثرين بأدائه في النظام . وهو أيضا إنسان دينامي يتعايش مع ما لديه من مقدرات وإمكانات جسدية وعقلية وانفعالية ومهنية وروحية وغيرها باعتبار أنه إنسان له قيمة ومعتقداته وتوقعاته وطاقاته الكامنة ومهاراته التي تساعد في تفعيل متطلبات دوره . لذا فإن الإنسان الموظف العامل في أي نظام اجتماعي هو في حقيقة الأمر شخص ينشط ضمن إطار تفاعل شخصيته مع دوره فهو وبقدر ما يتأثر بوظيفته إلا أنه من المفترض أن تكون له بصماته وآثاره في تفعيلها .

أما الإطار الاجتماعي : وهو الذي يشتمل المستوى الحضاري للمجتمع وما يضمه من قيم وآمال وطموحات وعموميات وخصوصيات وبدائل ثقافية لا تسهم

بمجمليها في تشكيل حدود الوظيفة وأطرها فقط بل وتؤثر أيضا في كيف تفكير المسؤول وفي المنظومة الليمية التي يكتف أداءه وقراراته وفقها .

إن لكل من هذه المكونات الثلاثة: الوظيفة ، والإنسان ، والإطار الاجتماعي، أبعادا هي: المحتوى والعملية والتتابع وفيما يأتي ربط بين كل مكون من مكونات الإدارة المشار إليها بأعلاه مع الأبعاد الثلاثة :

١ - الوظيفة

فإذا ما تم النظر إلى محتويات وظيفة الإداري التربوي يلاحظ أنها تشتمل على مجالات أربعة وهي :

١ - توفير مدخلات بشرية مطلوبة ومناسبة والعمل على تطويرها.

٢ - توفير مدخلات مادية وتسهيلات تربوية مطلوبة والعمل على صيانتها وإثرائها .

٣ - تحسين الفرص التربوية وإثرائها .

٤ - المحافظة على تواصل فعال مع المجتمع .

غير أن لكل من هذه المجالات أهمية و من المفترض أن ينطلق تعامل الإداري التربوي معها عبر وضوح في المنطلقات التربوية وضمن إطار من شمولية النظرة لمختلف مكونات النظام التربوي الذي يعمل فيه .

إن تفعيل الإداري التربوي لمحتوى وظيفته ودوره ومضمون ذلك بكل ما يشتمل عليه من مسؤوليات تتطلب سيره عبر عملية وأسلوب حل المشكلة المشتمل:

١ - الإحساس بالمشكلة وتعرف مظاهرها وتحديدها.

٢ - النظر للمشكلة عبر الأفراد المعنيين بها.

٣ - صياغة القرارات المناسبة ضمن مراعاة لأبعاد الهدف والموقف والاستبصار المعمق لذلك .

٤ - تطبيق القرارات وتفعيلها ومتابعة إجراء عملية التغذية الراجعة المتعلقة بها.

لكن يفترض أن تتم عملية حل المشكلة ضمن تسلسل زمني . فمع أن الإداري يعمل دائما ضمن معطيات الحاضر ، إلا أنه دائما يجب أن ينشط ويعمل ، أخذا الماضي بالاعتبار مدخلا لتحديد ظروف المشكلة وجذورها ، كما أنه ملزم بأن يأخذ المستقبل وتوقعاته في حسابه ورؤاه حتى يتمكن من الوصول إلى بدائل حلول مقترحة وممكنة وكذلك تبصر مترتبات هذه البدائل ضمن تسلسلية الربط بين الماضي والحاضر والمستقبل .

٢ - الإنسان

يشكل العنصر البشري مكونا مهما في النظام التربوي ويمكن تناوله أيضا من خلال الأبعاد الثلاثة السابقة وهي المحتوى والعملية والتتابع . فطاقات الإنسان وإمكاناته وبعده البنائي تشكل مكونات محتواه ويمكن تحليلها إلى جوانب أربعة :

١ - جانب فيزيقي مادي .

٢ - جانب ذكائي .

٣ - جانب انفعالي .

٤ - جانب روحي .

ولهذه الجوانب كلها آثارها ومترتباتها في كيفية تفعيل الإنسان لمتطلبات دوره. أما بعد العملية بالنسبة للإنسان الذي يشغل وظيفة معينة فيتضمن ما اشتمله مكون الوظيفة من عمليات من حيث الانطلاق من خطوات التفكير العلمي وهي :

١ - الإحساس بالمشكلة وجمع البيانات عنها وتحديدها .

- ٢ - القيام بتطوير استدلالات واستنتاجات تتعلق بالمشكلة .
- ٣ - ربط هذه الاستنتاجات بجوهر المشكلة .
- ٤ - ممارسة عملية التوقع ومن ثم اتخاذ قرار .
- ٥ - تطبيق القرارات وتفعيلها ومتابعة إجراء عملية التغذية الراجعة المتعلقة بها .

أما بالنسبة لبعد التسلسل الزمني فشأنه بالنسبة للإنسان شأن التسلسل الزمني بالنسبة لمجال الوظيفة ، بمعنى أن الإنسان ملزم بمراعاة معطيات حاضره ضمنن أطر من تفهمه وإدراكه لمعطيات الماضي والمستقبل . فكل إنسان يلتحق بأي نظام اجتماعي يمتلك طاقات وإمكانات معينة يقوم بتفعيلها عبر مختلف أداؤه وإجراءاته وأنماطه السلوكية ضمن نظامية التفاعل التي تشكل محتوى الإنسان والمشتتة على الجوانب الفيزيائية والذكائية والإنفعالية والروحية التي من المفترض أن توظف ضمن أقصى حدودها الممكنة .

٣ - الإطار الاجتماعي

يشكل النظام التربوي مكونا مهما في النظام الاجتماعي فالمدرسة مثلا كمؤسسة اجتماعية يعدّها المجتمع مكونا حيويا من ثقافته سواء أسهمت في التغيير الاجتماعي أم حافظت على الوضع الراهن، فهي " المدرسة " الوسيلة أو الطريقة التي يبني المجتمع عبرها مواطنيه .

لذا فإنه من غير المنطقي أن يتم التعامل مع مجالات الوظيفة والموظف في النظام التربوي بمعزل عن تأثيرهما بالتغيرات أو إن جاز التعبير بالمعدلات التي تشتمل عليها الأطر الاجتماعية التي يعمل ضمنها النظام وفي هذا المجال يفترض أن يتم أيضا دراسة السبل التي يمكن أن يكون فيها لمجال الوظيفة والموظف أثر في تعديل الإطار الاجتماعي . لكن ما محتوى الإطار الاجتماعي ؟

- يمكن تجزئة هذا المحتوى عبر تصنيفات أربعة مترابطة إلى حد كبير :
- ١ - المكونات الفيزيائية المادية ، والتقنية ، والمصادر البشرية في الإطار الاجتماعي .
 - ٢ - نظام العلاقات التي يقوم عليها الإطار الاجتماعي .
 - ٣ - شبكة النظم والمؤسسات التي تسود الإطار الاجتماعي .
 - ٤ - أنماط التفكير والمعتقدات والقيم التي يعيشها الإطار الاجتماعي .
- يتم دراسة هذا المحتوى في ضوء مرجعية العملية التي يعمل المجتمع ويتغير وفقها. وتشتمل هذه العملية ما يأتي :
- ١ - المحافظة على الاستقرار والثبات : وفي هذه المرحلة من العملية تسير الأمور بتفوق وانتظام .
 - ٢ - طرح الجديد والمختلف: أي تقديم الجديد وطرقه عبر الموقف الثابت وعندها سيتكون ردود فعل متفاوتة ومختلطة نحو الجديد وبذلك يكون التغير الاجتماعي قد بدأ.
 - ٣ - مرحلة الشد والمعاناة : أي أنه في حالة عدم التمكن من استيعاب الجديد وضمه بسهولة في الموقف الثابت والمألوف فستجتم حالة من الشد والتوتر والمعاناة ، ومن الممكن أن تتحول إلى أزمة في حالة تجاوزها التوسر المقبول .
 - ٤ - مرحلة الحل والتكيف: إذ أن المجتمع سيحاول الخروج من معضلاته ويسعى لتكييف ثقافته والتغلب على هذه المعضلات وهنا تظهر أهمية القيادة التربوية ودورها المهم .

وهذه التغيرات يتم التعامل معها على هدي تتابع زمني من أربع مراحل :

- ١ - مرحلة التعامل مع ما هو عميق ومتأصل في الذات .
- ٢ - مرحلة التعامل مع الماضي القريب .
- ٣ - مرحلة التعامل مع الحاضر والمستقبل القريب .
- ٤ - مرحلة التعامل مع المستقبل الممتد .

ففي أثناء عمل الإنسان في وظيفته ضمن إطارها الاجتماعي فإنه يلزم أن يكون وباستمرار على وعي بالمحتوى والعملية والتتابع الزمني للإطار الاجتماعي الذي يتعايش معه. وفي هذا المجال فإن النظام التربوي ليس بالشئ البعيد أو المنفصل عن النظم الاجتماعية المختلفة بمعنى أن النظام التربوي في أي مجتمع يتزامن مع أنظمة اجتماعية أخرى بتبادل التأثير والتأثر معها ولا بد من أن يسود التناول النظمي بحيث يشكل إطارا مرجعيا لمثل هذا التفاعل .

إن هذا التناول الثلاثي الأبعاد يفترض أن يشكل الإطار المرجعي الذي يجب أن ينطلق منه تفكيرنا في كافة ممارسات قادة النظام التربوي وإدارته. أي أن هذه الأبعاد الثلاثة تشكل المجال المغناطيسي لعمل القائد والإداري التربوي، فبالرغم من أنها قد لا تكون في جميع أبعادها محسوسة وملموسة إلا أنها تسكن المجال المغناطيسي الفيزيائي وهي موجودة باستمرار وبالإمكان مشاهدة مترباتها وآثارها في السلوك .

والجدول الآتي يوفر تلخيصا للمفهوم الثلاثي في القيادة التربوية وإدارتها :

الجدول رقم (١)

أبعاد مكونات الإدارة التعليمية*

مكونات الإدارة التربوية	المحتوى	العمليات	التتابع
الوظيفة	<ul style="list-style-type: none"> - المحافظة على تواصل - تعامل مع المجتمع - التحسين - توفير مدخلات بشرية وتنميتها - توفير مدخلات مادية وتسهيلات 	<ul style="list-style-type: none"> - الاستئثار بالمشكلة - النظر إلى المشكلة عبر الأفراد المعنيين بها - صناعة قرارات - تطبيق القرارات - مراجعتها وتقييمها 	<ul style="list-style-type: none"> - الماضي - الحاضر - المستقبل
الإنسان	<ul style="list-style-type: none"> - جانب فيزيقي - جانب ذكائي (معرفي) - جانب انفعالي - جانب روحي 	<ul style="list-style-type: none"> - استتارة المشكلة - تطوير استدلالات واستنتاجات - ربط الاستدلالات والاستنتاجات بالناس - تكبير وتوقع ثم اتخاذ قرار 	<ul style="list-style-type: none"> - الماضي - الحاضر - المستقبل
الإطار الاجتماعي	<ul style="list-style-type: none"> - مكونات فيزيقية وثقافية ومصادر إضافية - نظم علاقات - شبكة النظم والمؤسسات - أنماط التفكير والمعتقدات والقيم 	<ul style="list-style-type: none"> - بعد استمراره وثباته - بعد إدخال الجديد والمختلف - بعد الشد والمعاينة - بعد الحل والتكيف 	<ul style="list-style-type: none"> - بعد التعامل مع الماضي العميق المتأصل - بعد التعامل مع الماضي القريب - بعد التعامل مع الماضي والحاضر القريب - بعد التعامل مع المستقبل الممتد

* (Griffiths, 1956 : 7)

الإدارة التعليمية والنظريات المتعلقة بالطبيعة الإنسانية



إن سلوكيات القائد التربوي لا تنطلق من فراغ ؛ إذ إنها تتأثر بمجموعة من المسلمات المتعلقة بالطبيعة الإنسانية، ومن النظريات التي عالجت هذه المسلمات نظريتي (X) و (Y) لمكروجر (McGregor, 1960) .

مسلمات نظرية (X) :

تمثل نظرية (X) النظرية التقليدية لتوجيه الإنسان وضبط سلوكه، وتنطلق هذه النظرية من المسلمات الآتية :

١. أن الإنسان العادي لديه نفور ورفض ملازم ومتأصل للعمل ويميل إلى تجنبه كلما استطاع إلى ذلك سبيلا .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن لهذه المسلمة جذورها في الطبيعة الإنسانية التي تسعى لتجنب بذل الجهد وتميل إلى التهرب من العمل . وما التأكيد الذي تمارسه الإدارة على بعد الإنتاجية واهتمامها بمكافأة الأداء المتميز والمناداة بضرورة قيام الإنسان بنصيب عادل لمتطلبات العمل اليومي إلا مؤشر على مسلمة تنادي بضرورة مقاومة الميل المتأصل في الإنسان لتجنب العمل .

٢. أن معظم الناس بحاجة إلى ضبط وتوجيه وقسر وإجبار وتهديد بالعقوبة لجعلهم يقومون بالجهد المناسب المتوقع والمطلوب وذلك بغية تحقيق أهداف المنظمة .

تطلق هذه المسئلة من أن النفور من العمل المتأصل في الإنسان ربما يتطلب التعامل معه أكثر من التلويح بالمكافآت الموعودة ، فالإنسان قد يقبل بالمكافأة و قد يعود إلى طلب مكافأة أخرى أفضل منها . ولكن ذلك قد لا يؤدي بالضرورة إلى بذل الجهد المطلوب أو المبدع في الإدارة . لذا فقد لا يتحقق هذا الجهد إلا في حالة شعور المستخدم بالتهديد بالعقوبة وهيمنة شبحها عليه وتبصر مآلاتها .

٣. أن الإنسان العادي يفضل أن يوجه ويرغب في تفادي المسؤولية ويعيش محدودة في طموحاته وتتمحور اهتماماته حول الحاجة بالشعور بالأمن .

إن الكثير من السلوكات الفعلية لإداري النظم الاجتماعية تدعم مثل هذه المسئلة بالرغم من محاولة التغاضي عنها وبخاصة في عصر كثر فيه الحديث عن مفاهيم الشورى والديمقراطية ؛ إذ من السهل للملاحظ أن يرى انعكاساتها في سياساتهم وممارساتهم وفي أحاديثهم الخاصة .

لقد عارض كثيرون ممن كتبوا في مجال النظرية المنطلقات التي قامت عليها نظرية (X) فقد أكدت ماري فوليت Mary Follet في كتاباتها ضرورة بناء علاقات إنسانية دينامية متناغمة داخل المصانع والمؤسسات . كما أكدت فوليت مع مايو Mayo و برنارد Barnard أهمية أن يكون العامل أو الموظف في محور خطة الإداري وتفكيره . وبينت مايو أن زيادة الاهتمام بالعامل تؤدي إلى زيادة في إنتاجيته ، بحيث تتناسب إنتاجية العمال طرديا مع فرص مشاركتهم في عملية صناعة القرارات التي تؤثر عليهم . هذا بالإضافة إلى أن دراسات هوثورن

Howthorne أظهرت أن الرواتب وظروف العمل ليست من العوامل الحاسمة في دافعية العاملين . (Follet, 1940) , (Mayo, 1933) , (Barnard, 1938) .

وبناء على ما تقدم ظهر مفهوم جديد حول دافعية العاملين وهو ما أسماه مكروجر نظرية (Y) . إذ لاحظ مكروجر أن مسلمات الإداريين الذين أظهروا تبنيًا أكثر للقيم الإنسانية بشكل عام ، وبذلوا جهودًا أكثر في إقبالهم على توفير أوضاع أكثر عدالة وأكرم تعاملًا مع مستخدميهم ، وقللوا من الصعوبات الاقتصادية التي يتعرض لها المستخدم ووفروا له بيئة عمل مريحة وممتعة كانوا أكثر نجاحًا في إدارتهم لمؤسساتهم . ولكن قاموا بكل ذلك دون إحداث تغييرات جوهرية في أساسيات نظرية الإدارة والمسلمات التي ينطلقون منها حيث بقيت مسلمات نظريتهم أقرب إلى مسلمات نظرية (X) السائدة بمعنى أن ظاهر التعامل الإيجابي لإداريي النظم مع مستخدميهم لم يكن نابعا من استراتيجية تغيير مدروسة أو من استبصار لمسلمات معاشة بقدر ما كان نابعا من ردة فعل سطحية . لذا فإن أية تغييرات ذات شأن حتى تتجسد لا بد أن تستند إلى إحداث تغيير أو تعديل في مجال المسلمات والاقتراضات والنظريات الإدارية التي تقوم عليها .

إن التقدم الذي حصل في مجال العلوم الاجتماعية وما تجمع من حقائق ومعارف ومفاهيم عن السلوك الإنساني شكل أساسا لعدد من التعميمات يسرت تبصر الأسس الكيفية المفيدة في مجال التعامل مع إدارة المصادر البشرية في نظمنا الاجتماعية المختلفة وقد تمت بلورة بعض هذه التعميمات لتشكل مسلمات أساسية لما عرف بعد ذلك بنظرية (Y) في إدارة المصادر البشرية .

مسلمات نظرية (Y) :

تمثل نظرية (Y) النظرة الإيجابية في التعامل الإنساني وفي كيف توجيه هذا الإنسان وتبصر منطلقات ضبطه وبناء علاقات فاعلة معه ، وتنطلق هذه النظرية من المسلمات الآتية :

١. أن الإنسان العادي يعدّ أن بذل الجهد العضلي والعقلي في أداء المهمة أمراً طبيعياً وشأناً مفروغاً منه . بمعنى أن الإنسان العادي لا ينفر من العمل وإن حدث نفور فلا شأن لذلك ببعد الفطرة أو ما جبل عليه الإنسان إذ إن ذلك يتعلق بظروف قابلة للسيطرة عليها ومن الممكن التحكم بها . فقد يكون العمل مصدر سعادة ورضى وسرور وعندها تتم تأديته بإقبال وطوعية ، كما قد يكون مصدر عقاب وممل وألم وضجر وعندئذ يبذل جهوداً لتجنبه وتفاديه أو العمل على تغييره .

٢. أن ممارسة أساليب الضبط الخارجية للإنسان أو تهديده بعقاب معين ليست هي الوسيلة الفضلى التي تجعله يهتم ببذل أقصى استطاعته لتحقيق فاعل لأهداف النظام . والإنسان السوي يعيش دافعية ذاتية وتوجهها نحو ضبط ذاتي كي ينسجم مع خدمة الأهداف التي يلتزم بها ، وبخاصة إذا ما شعر بأنه موضع ثقة وتقدير واحترام .

٣. أن الإنسان معني بإشباع بعدي حاجات الأنا وتحقيق الذات لديه ، وهذا ما يدفعه للالتزام بتحقيق أهداف ومرامي النظام . فإحساس الإنسان بإشباع هذه الحاجات يعدّ مكافأة ذاتية بارزة وحافزاً له على الأداء والعمل ، وموجهها لقوى الضبط الذاتي لديه . ويشكل ذلك خصلة موجودة لدى كل إنسان سوي . فالإنسان السوي معني بممارسة متقدمة لأبعاد حاجاته وإشباعها .

٤. أن الإنسان العادي يتعلم ، وضمن ظروف وشروط مناسبة ، ليس كيفية تقبل المسؤولية فقط بل حتى السعي والترحيب بها أيضا . إن تجنب الإنسان للمسؤولية وتهربه منها وتكدي مستوى الطموح لديه واكتفاءه بتركيزه على بعد الأمن والأمان الوظيفي هي بشكل عام مترتبات خبرات عاشها وهي ناجمة عن ظروف تتعلق بعمله وهي لذلك ليست من الخصال المتأصلة فيه بالفطرة .

٥. أن مقدرة الإنسان على ممارسة درجة عالية نسبيا من التخيل والأصالة والإبداع في التعامل مع القضايا المنظمة لا يعد أمرا مقتصرًا على فئة محدودة من الناس ، بل هو أمر بدرجة من الشمولية في توزيعه بينهم . وأن هذه المقدرة تتناسب طرديا مع تطبيق ممارسات التشاركية وتوفير أجواء الثقة التي تصود العمل .

٦. أن توظيف الإمكانيات الذكائية للإنسان العادي في حياتنا الحاضرة مفعلة بشكل جزئي وهناك درجة عالية من كمنية الطاقات والإمكانيات الممكنة التفعيل لدى الإنسان وكل ما تحتاجه هو توفير مناخات عمل إيجابية تكون أميل إلى الإنفتاح منها إلى الانغلاق .

إن لهذه المسلمات مترتبات استراتيجية إدارية تختلف عن تلك التي تنبأها نظرية (X) فمسلمات نظرية (Y) دينامية وليست استاتيكية جامدة إنها تشير إلى إمكانية نمو الإنسان وتطوره وممارسته لعمليات تكيف متعددة البدائل بدلا من تقيده بنمط محدد واحد . إن مسلمات نظرية (Y) تحترم إنسانية الإنسان وتتفق مع أن الإنسان يولد على الفطرة ، والفطرة بطبيعتها خيرة وإيجابية .

هذا بالإضافة إلى أن مسلمات نظرية (Y) تنطلق من حقيقة أن حدود التشاركية بين الأفراد العاملين في الإطار التنظيمي لا تقيد فطرة الإنسان وطبيعته لأنها في جوهرها فطرة وطبيعة بناءة مقبلة لا محجمة ، معطاءة مفتوحة لا منكشدة

منكفئة ، لذا فإن أداء الإنسان يتأثر بكيف البيئة والمناخ العام المذي ينشط فيه وبأصالة ودينامية الإدارة التي يتعرض لها وفي مدى الجهود التي تبذلها لاكتشاف سبل وكيفية تحقق وتجسيد الطاقات الإنسانية الكامنة التي يشتملها ويضمها النظام .

إن مسلمات نظرية (X) تعتبر أن محددات الأداء والعطاء والإبداع هي محددات ذات طبيعة إنسانية في جوهرها بينما مسلمات نظرية (Y) تضع الكرة في مرمى الإدارة وبيئة العمل ومناخه العام بالنسبة لهذا الأمر . فإذا ما اتسم سلوك المستخدمين بالكسل والتردد وعدم الانسجام والتهرب من المسؤولية ، أو كان سلوكا فيه عدوانية وعدم تكيف مع النظام ، أو اتسم بضعف الإبداع واللاتشاركية فإن نظرية (Y) تعزو أسباب ذلك كله إلى الأساليب المعتمدة في إدارة النظام وضبطه وإلى مناخه العام وليس بالضرورة إلى العاملين فيه ، باعتبار أن هذه السلوكات ليست من ضمن الطبيعة الخيرة للإنسان وإنما هي نتيجة للكيفية التي نشأ عليها عبر عملية تنشئة الاجتماعية أو إلى سبل إدارته والتعامل معه ضمن إطار النظام .

إن مسلمات نظرية (Y) قد لا تبدو ظاهريا صعبة التبنّي أو القبول . ولكن الانتقال بها إلى واقع التطبيق والممارسة ليس بالأمر السهل كما قد يتصوره البعض ، لأن مسلمات نظرية (Y) تشكل تحديا لكثير من المضامين المتأصلة في أعماق قناعاتنا الإدارية وأفكارنا وممارساتنا مما يستدعي أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار والتبصر في حالة المبادرة والتوجه نحو تبني مسلمات نظرية (Y) في الموقف الإداري .

إن مراقبة أي موقف إداري يوحي بأن هناك شواهد كثيرة تؤكد أن تفاوتنا في درجة استفراق العاملين في ممارسة أدوارهم وأن إمكانات الناس الكامنة هي أكثر بكثير من تلك التي يعيشونها عبر ممارساتهم النظامية الملاحظة ، فلو تم الإنطلاق في التعامل مع الأفراد من مسلمات نظرية (Y) عندها تصبح فرص

استغراق العاملين في تفعيل متطلبات أدوارهم أكبر إذ لا تكون هناك حاجة أو داع لأن تخصص إدارة النظم الوقت والجهد والمال كي تحفز الأفسراد على تحقيق طاقاتهم الكامنة . إن تبني القادة والإداريين لمسلمات نظرية (Y) يجعل من العاملين أناسا يعيشون تحدي الإبداع ، واكتشاف سبل جديدة لتنظيم وتوجيه الجهود الإنسانية بكل ما يكمن فيها من طاقات وإمكانات . ولكن ومع إدراك أنه لا يوجد هناك ما يعرف بالتنظيم المثالي أو التام ، إلا أن التوجه نحو ذلك يشكل تحديا مستمرا تواجهه إدارة النظم المستندة إلى مسلمات نظرية (Y) في مسعاها الدائم وتحركها الدؤوب نحو الوصول إلى الأنسب والأفضل .

إن الإنطلاق من مسلمات نظرية (Y) لا يعني بالضرورة الانجراف في تسامح الإدارة أو تهاونها أو لين جانبها ولكنه يعني أن الأفراد سيمارسون ويعيشون عمليات ضبط وتوجيها ذاتيا في مسعاهم لتحقيق أهداف النظام الذي يعملون فيه علما بأن هذا الضبط يتناسب طرديا مع مدى وعمق التزامهم بالأهداف والمرامي المطلوب تحقيقها وإنجازها . فالانطلاق من مسلمات نظرية (Y) في إدارة النظم التربوي تعني بالضرورة أن هذا النظام يتجه نحو ضبط أفعال وأداء أدق وأشمل وأن ذلك كله ينطلق من التزام أفراد هذا النظام النابع من نواتهم لا المفروض عليهم.

النظرية والنمذجة في إدارة النظام التربوي



إن هدف عملية التطوير في الإدارة التربوية مساعدة الإداريين والقادة التربويين على تبصر مختلف مجالات عملهم اليومية بطريقة معمقة ومتجددة وضمن أبعاد ورؤى تتجاوز حدود ما ألفوه .

وتتميز النظم الاجتماعية بتمايز الأدوار فيها، وتلخص هذه الأدوار واستبصار أبعادها، يشكل إطاراً لفهم هذه النظم . فبالنسبة للنظام التربوي ، يشكل تحليل واستبصار ما تشتمل عليه وحدة الدور / الأدوار المعنية أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة سبيلاً ومُدخلاً لفهم هذا النظام وما هو متوقع منه وما يفترض أن يحقق من مهام وغايات وأهداف ، باعتبار أن لكل دور توقعاته المعيارية المتفق عليها تتحدد على هدي منها أداءات من يشغلونه وسلوكياتهم. فالمعلم مثلاً يتوقع منه القيام بمجموعة من الأداءات المعنية كما يتوقع منه أن يسلك بطريقة متفق على ملامحها التربوية ولها ما يميزها بالنسبة للعلاقة مع الزملاء والرؤساء والتلاميذ . ويمكن التعبير عن ذلك عبر الشكل الآتي :

مؤسسة (تربوية) ← دور / أدوار ← أداءات وسلوكيات متوقعة

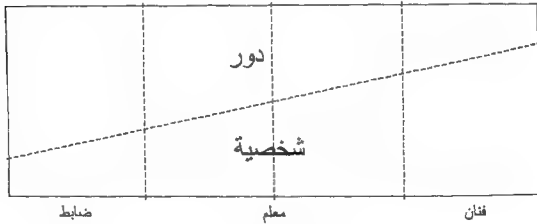
الشكل رقم (٣)

العلاقة الخطية بين الدور والأداء في البعد المؤسسي

والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلا هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشتمله من نزعات وأمزجة.

وهذا يعني أن أي سلوك اجتماعي يتحقق ويتجسد عبر مسيرة شخص ما ومحاولته الفريدة للتعامل مع متغيرات البيئة التي ينشط فيها بكل ما تشتمله هذه البيئة من توقعات. أي أن السلوك الاجتماعي هو الجهد المقصود الذي يبذله شخص ما لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التناغمية بين نمط حاجاته وتوقعاته الشخصية ونمط توقعات ومتطلبات الدور الذي يشغله (Getzels & Guba, 1957: 423 - 441).

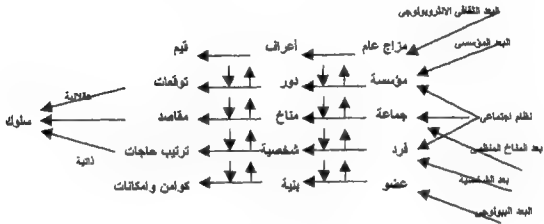
فالأدوار تختلف وتتميز متأثرة بكيف تفاعلها مع حاجات شاغلها وشخصياتهم . فمثلا إدراك توقعات دور الفنان أقل تحديدا وبروزا ووضوحا من إدراك توقعات دور ضابط في الأمن العام مثلا . فالكثيرون يعطون الفنان أو الرسام فسحة ودرجة أكبر من الحرية في الأداء من تلك التي يعطونها لرجل الأمن. فلكل منهما توقعات وأدوار وحاجات وشخصية ، ولكن تتفاوت مساحات حرية عمل كل منهما . والشكل الآتي يوضح ذلك :



شكل رقم (٥)

العلاقة بين الدور والشخصية

يتضح من الشكل السابق أن لشخصية رجل الأمن حيزاً ولكنه محدد ومؤطر ومقيد بمساحة حيز الدور وتوقعاته وعلى عكس ذلك الفنان ، أما المعلم فربما يكون موقعه أقرب إلى الوسط بمعنى أن هناك تقارباً في مساحة الحيز المعطى لبعده شخصيته وحاجاتها وبعد دوره ومتطلبات وتوقعات هذا الدور مما يجعل المعلم متغيراً مهماً في نجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها . وقد وسع جتزلز و زملاؤه النموذج الأساسي السابق بأن أضافوا إليه البعد البيولوجي والبعد الثقافي، كما يوضح ذلك الشكل رقم (٦) (Getzels & Thelen, 1960 : 80) .



شكل رقم (٦)

نموذج موسع لأبعاد النظام الاجتماعي

أما البعد البيولوجي فيعني أن هناك إمكانيات بنيوية ومقدرات يمكن أن تتطور من خلالها الشخصية . وأما البعد الثقافي الأنتروبولوجي فيمثل الإطار الذي ينشط فيه النظام الاجتماعي المعين . بمعنى أن توقعات دور ما في نظام اجتماعي معين تتأثر بالمحتوى الثقافي الذي يعمل فيه النظام الاجتماعي .

فبالإضافة إلى الاهتمام ببواعث الانسجام بين الفرد والنظام الذي يعمل فيه كما يوضح الشكل رقم (٦) هناك نوع آخر من الانسجام الضروري الذي يجب أن

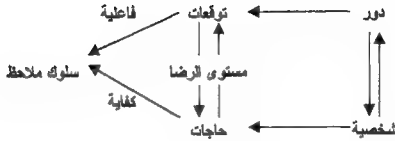
يتم بين النظام نفسه وبين بيئته الاجتماعية الأكبر Supersystem التي يعمل فيها. وأن أية تغييرات في البيئة الاجتماعية الأكبر ستثير نوعا من التجاوب من قبل النظام المعني سواء أكان تجاوبه استاتيكيًا أم ديناميًا . فإذا كانت استجابة النظام من النوع الأول فإنه سيحافظ على وضعه الراهن مع ما يترتب على ذلك من نتائج تتفاوت من نظام لآخر ومن مجتمع لآخر . أما إذا كان تجاوب النظام متصفا بالدينامية فإنه عندئذ سيعيد تنظيم مكوناته الفرعية بهدف التكيف مع معطيات التغيير في البيئة الخارجية . وإن مثل هذا التوازن الدينامي يساعد على نمو النظام وتطوره ويبقى على استقراره واستمراره نظرا لقابليته للتكيف .

يلاحظ من خلال استعراض نموذج "جترلز وجوبا" وما طرأ عليه من إثراء وإضافات أن من بين مهام القائد والمسؤول التربوي المعني لإيجاد نوع من التسوية والانسجام الممكن بين توقعات المؤسسة وحاجات الفرد وأبعاد الشخصية فيها ، مع مراعاة الأبعاد الثقافية والبيولوجية والمناخ الاجتماعي العام الذي يعمل ضمن إطاره النظام الاجتماعي ويتعايش معه ، كل ذلك بهدف تيسير سبل تحقيق فاعل للأهداف والمرامي والغايات المتفق عليها في النظام . أي أن من المهام الفريدة للقائد والإداري التربوي وبخاصة في علاقاته مع العاملين معه هو السعي الجاد لإحداث نوع من التكامل والتناغم بين التوقعات التي تعيشها المؤسسة وتتطلع إلى تحقيقها عبر أدوارها المرسومة وبين حاجات وشخصيات شاغلي هذه الأدوار ضمن إطار من مراعاة لمتغيرات وسيطة أخرى تؤثر بالنظام ويتأثر بها كي يتم الوصول في النهاية إلى أداءات فاعلة ترافقها مشاعر من الرضى والقبول للأفراد المعنيين.

غير أن تحقيق مثل هذا التناغم النموذجي لا يتم دائما بالسلاسة التي قد تبدو عبر الحديث الأكاديمي عنه . ففي الواقع الميداني يفترض أن يتوقع المسؤول التربوي مجابهة درجات متفاوتة من الصراع بين بعدي توقعات الدور وحاجات الشخصية ، كما ويتضح من النموذج أنه يمكن أن يقع صراع ضمن محاور ثلاثة:

- بين المؤسسة والفرد بمعنى أن لا يكون الفرد أصلا مناسباً للعمل في المؤسسة وأن دخوله إليها قد تم بسبب ضغوطات من نوع أو آخر مما يعيق عملية تكيفه داخل المؤسسة ويجعله يعيش حالة صراع مستمرة .
- كما قد ينجم الصراع عن عدم التناغم بين طبيعة الدور وشخصية الفرد كأن تكون فسحة الحرية التي يسمح بها الدور غير متناغمة مع متطلبات فسحة شخصية شاغلها ، وهذا يشكل مصدرا آخر من مصادر الصراع الكامنة عبر مسيرة عمل الفرد في المؤسسة .
- أما المصدر الثالث من مصادر الصراع الكامن فقد يكون ناجما عن عدم توافق توقعات الدور مع حاجات شاغله مما يؤثر في نوع وكيفية الأداء وفاعليته.

وفي حقيقة الأمر فإن الحديث عن أبعاد فاعلية وكفاية ورضا العاملين في النظم الاجتماعية المتنوعة تعد مشكلة إدارية أزلية تستدعي الاهتمام والدراسة بهدف الحرص على صون مؤسساتنا والحفاظ على دينامية التوازن فيها . ويمكن الاستفادة مما طرحه نموذج "جترلز وجوبا" في تطوير تصور يخدم تحقق الكفاية والفاعلية والرضا في المؤسسات إذ تمت الإشارة في النموذج إلى أن السلوك الملاحظ هو حسيلة التفاعل الآتي والمباشر بين المؤسسة وأدوارها وتوقعاتها وبين الأفراد وشخصياتهم وحاجاتهم ويترتب على هذا التفاعل تحقق مستويات معينة من الكفاية والفاعلية والرضا والشكل الآتي رقم (٧) يوضح ذلك :



الشكل رقم (٧)

الفاعلية والكفاية والرضا حسب نموذج جنتلز وجوبا

يلاحظ من الشكل السابق تأثير فاعلية الأداء في النظم بنوع وكيف وسلوك شاغلي أدوارها ، بمعنى أن مجرد السلوك بحد ذاته لا يشكل متغيراً وحيداً للحكم على فاعليته إذ يجب أن يكون هذا السلوك منسجماً مع التوقعات المرصودة للدور ، وأن يكون إدراك الشخص المعني بالحكم على هذا السلوك وتقييمه وتقديره إدراكاً شاملاً وسليماً . فإن السلوك نفسه قد يحكم عليه بأنه فاعل أو أنه غير فاعل وذلك بناء على متغير كيف إدراك توقعات هذا السلوك من قبل أفراد مختلفين معنيين بعملية تقييم هذا السلوك وتقديره . فمثلاً قد يعد مدير التربية والتعليم أن سلوك أحد مديريه ذو نوعية متميزة بينما يعد العاملون مع هذا المدير أن سلوكه غير فعال وذلك في ضوء اختلاف وتمايز متغير توقعات الدور التي يحملها مدير التربية عن تلك التي يحملها المعلمون.

أما الكفاية فتتجم عن علاقة بين الحاجات والسلوك ، بمعنى أن هناك علاقة طردية بين كفاية السلوك وبين درجة انسجامه مع بعد حاجات الإنسان . وإن تمتع السلوك بالكفاية تعني أنه بعيد عن التوتر الناتج عن إحساس الفرد بأنه مجبر عليه أو أنه ملزم به عبر توقعات متطلبات دوره مما يجعله يسلك بطريقة قد لا تتناغم

بالضرورة مع بعد حاجات شخصيته . وهذا ما يعني من الناحية الإدارية أن السلوك قد يكون أحيانا ذا كفاية متدنية ولكن فاعليته مرتفعة. والعكس صحيح، شأن ذلك شأن المعلم الذي يسلك وفق توقعات مديره ولكنه يقوم بذلك من باب إلزام نفسه وتسرّها ، ولكن دون رغبة أو ميل تابع من ذاته.

أما الرضا فيمكن تعريفه بأنه علاقة بين التوقعات والحاجات فإذا لم يكن هناك تناغم بين توقعات النظام وحاجات العاملين فيه فإنه يصبح من الصعب تنظيم بعد رضا العاملين . فمثلا المعلم الذي يعيش طموحا وحاجة إلى الاستقلالية في ممارسته لتوقعات دوره سيغلب عليه الشعور بالارضا في جو يسوده إشراف مقيد ومباشر .

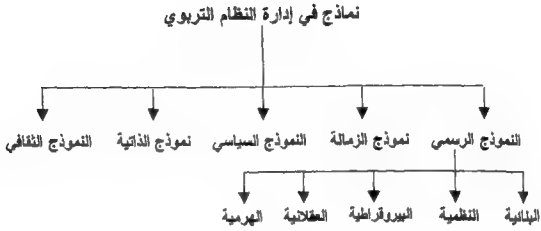
نماذج في إدارة النظام التربوي:

قام العديد من الباحثين في مجال الإدارة التعليمية بتطوير عدد من النظريات والنماذج للتعامل مع مختلف أبعاد النظم التربوية. , (Bush,1995) (Hughes, 1978) , (Hoyle & Miskle, 1987)

وقد تداخلت هذه النظريات والنماذج في العديد من جوانبها مما أثار توجها بضرورة البحث عن طريقة لإحداث نوع من التكامل والتناغم بينها بهدف تمكين القادة والمسؤولين التربويين من التعامل المناسب والفاعل مع المواقف والقضايا في إدارة نظمهم التربوية من خلال تطوير العديد من النماذج وفي هذا الكتاب سيتم تناول خمسة نماذج منها :

١. النماذج الرسمية
٢. نموذج الزمالة
٣. النموذج السياسي
٤. نموذج الذاتية
٥. النموذج الثقافي

والشكل الآتي رقم (٨) يوضح هذه النماذج :



الشكل (٨)

نماذج في إدارة النظام التربوي

أولا : النماذج الرسمية

تشمل النماذج الرسمية عددا من التصورات والسبل المتشابهة وغير المتطابقة، فهي تقتض أن النظم الاجتماعية منظومات هرمية يحقق إداريها أهدافا متفقا عليها من خلال وسائل وأساليب منطقية . فإداريوا النظم يمتلكون السلطة والصلاحيات المخولة إليهم عبر مراكزهم في المنظمة وهم مساءلون عن نشاطات منظماتهم تجاه الجهات الموجودة لها . وتعد النماذج الرسمية لا ينفي وجود بعض من الملامح العامة التي تحكمها جميعا . فالنماذج الرسمية تعد المؤسسات نظما تتألف من مجموعة من الأجزاء المتفاعلة ضمن إطار من التكامل والتناغم

(Moran, 1972:3). تؤكد النماذج الرسمية أهمية الخرائط التنظيمية التي توضح نمط شبكة العلاقات الرسمية بين المدخلات البشرية للنظام وسبل الاتصال والتواصل فيه ولكنها لا تُظهر العلاقات غير الرسمية التي يمكن وجودها في النظام. والنماذج الرسمية تنجّه نحو التسلسلية الهرمية في مسعاها لإنجاز الأهداف والمرامي المرسومة. كما وتؤكد وجود غايات وأهداف رسمية مقبولة يسعى إليها العاملون في النظام ويتم تحقيقها من خلال عمليات منطقية عقلانية يتم عبرها اختيار البديل الأنسب في اتجاه تحقيق الغايات الرسمية للنظام (Bush, 1995:29-30)

وهناك نماذج خمسة يمكن أن تنشأ من النموذج الرسمي وهي: النماذج البنائية ، ونماذج النظم، والنماذج البيروقراطية ، والنماذج الهرمية. وهذه النماذج تتداخل بالرغم من الاختلافات في تسمياتها والمحاور التي تؤكد عليها .

❖ النماذج البنائية :

تؤكد النماذج البنائية أهمية البنية المنظمة المستندة إلى مجموعة من المسلمات وهي :

- ١- أن المنظمات في الأصل توجد لإنجاز أهداف وغايات رسمية .
- ٢- أن لكل منظمة بنية تتناسب مع غاياتها والبيئة التي تعيشها ومستوى التقنية وطبيعة المشاركين والعاملين فيها.
- ٣- أن أقصى درجات فاعلية النظم تتحقق عندما يتم ضبط بيئات العمل وتوجهات العاملين فيها ضمن أطر من المعايير والمحددات العقلانية.
- ٤- أن التخصص يوفر فرص ومستويات أفضل لتفعيل خبرة العاملين في النظام ومستوى أدائهم.

٥- أن التنسيق والضبط يتم تحقيقهما بشكل أفضل من خلال ممارسة فاعلة للسلطة والأنظمة والتعليمات الموضوعية.

٦- أن تصميم البنى وتفعيلها يتم بطريقة نظامية.

٧- أن مشاكل المنظمة غالباً ما تعكس بنى غير ملائمة ويمكن معالجتها

عبر إعادة تصميم وتنظيم هذه البنى ، (Bolman & Deal)

(1984:31-32)

❖ نماذج النظم :

تؤكد هذه النماذج وحدة وتكامل النظام وتتأغمية التفاعل بين مكوناته ، وبينها وبين بيئتها الخارجية . كما وتتفق نماذج النظم مع النماذج الرسمية في تأكيدها أهمية وجود غايات منظمية متفق عليها . فالنظام عادة له أهداف خاصة به لا بد أن تكون مدعومة من العاملين فيه بإنجاز وتحقيق الأهداف . بالإضافة إلى أن نماذج النظم تعنى بحدود النظام إذ إن الحدود تعد ضرورية لتعريف هوية النظام وتميزه والعاملين فيه عن البيئة الخارجية مما يوفر درجة من الاستقلالية للبيئة الداخلية للنظام في الوقت الذي يكون فيه مواكبا ومعايشا لبيئته الخارجية . (Latchman & Cuthbert , 1983:190)

ويمكن التعامل مع نماذج النظم على أساس أنها تقع على متصل ذي حدين؛ أحدهما الانفتاح والآخر الانغلاق ، وذلك فيما يتعلق بعلاقات النظم مع بيئتها. فالنظم المنغلقة تنتج نحو تقليص التفاعلات والتفاعلات مع البيئة المحيطة ، كما أنها لا تعنى بشكل كاف بالطروحات والأفكار الخارجية في رسم غايات ونشاطات النظام، بينما نجد النظم المنفتحة تشجع التبادل في الآراء والتعاملات مع البيئة الخارجية، فهذه النظم تستجيب للتأثيرات الخارجة عنها في سعيها للحصول على دعم وتأييد غايات المنظمة .

❖ النماذج البيروقراطية :

تعد النماذج البيروقراطية من أهم النماذج الرسمية ، فبعض الباحثين يعتقدون أن البيروقراطية نتيجة لا يمكن تجنبها في ضوء استمرارية تضخم المنظمات وتعتها ، الأمر الذي سينحو بهذه المنظمات لتصبح أكثر تعقدا وأكثر رسمية وانضباطية في سبل التفاعل (Bush , 1995:18). ويشير فيبر Weber إلى أن النمط البيروقراطي هو النمط الأفضل لإدارة نظم المستقبل المتنامية التعقيد ، باعتبار أنه الأفضل من حيث الدقة والاتزان في التعامل مع سبل ضبط هذه النظم وضمان موثوقيتها ومصداقيتها(Weber, 1989:16) .

ومن مظاهر النماذج البيروقراطية ما يأتي :

- تأكيدها البناء الهرمي للسلطة : ففيها تتسلسل السلطة وفق إطار هرمي ضمن مراعاة للتوجه الهدي الذي تتميز به النماذج الرسمية للنظم .
- تأكيدها تقسيم العمل والتركيز على بعد التخصص والمهنية كأساس لشغل وظائف النظم المختلفة .
- تأكيدها وتركيزها على بعد موضوعية العلاقات بين أعضاء المنظمة والمتعاملين معها وذلك بهدف التقليل من أثر بعد الذاتية في صناعة القرار واتخاذها .
- تأكيدها البعد القانوني " القوانين ، والأنظمة ، والتعليمات " في عملية صناعة القرارات واتخاذها أكثر من تركيزها على بعد المبادرة الذاتية للعاملين إذ إن البعد القانوني يضمن درجة من التماثل في التشغيل والأداء عبر البنية الهرمية للسلطة مما يؤدي إلى إحداث التنسيق اللازم بين مختلف أنشطة النظم .

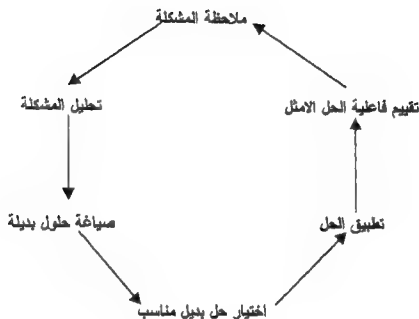
- تأكيدها بعد الجدارة وجودة الأداء كممتغيران أساسيان لتقييم العاملين وتقدمهم وتطورهم الوظيفي واستقرارهم في العمل وفي استقطاب المدخلات البشرية الجديدة للنظام. (Bush, 1995:36)

وبشكل عام ، فالبيروقراطية كما يراها Weber ما زالت النموذج الأكثر ملائمة لتسهيل إحراز المنظمات التربوية لأهدافها وغاياتها (Lunga, 1985:173) . وبالرغم من ذلك هناك صعوبات تتعلق بتفعيل هذا النموذج تعزى إلى مفاهيم المهنية والتخصصية الدقيقة والأبعاد البنائية لشخصيات العاملين في النظم التربوية.

❖ النماذج العقلانية :

تركز هذه النماذج على العمليات الإدارية أكثر من تركيزها على بنية النظام وأهدافه إذ إن بؤرة اهتمامها تنصب على عملية صناعة القرار بدلا من التركيز على الإطار البيئوي الذي تُتخذ هذه القرارات الإدارية ضمنه . وقد عرف كاثبرت Cuthbert (1984:39) النماذج العقلانية إنها نماذج تحليلية تعنى بالتحليل المنطقي العقلاني المنظم للمواقف بهدف التعرف على بدائل الأداء الممكنة وتقييمها وتطبيقها ومراقبتها ومراجعتها ضمن نهج وفق التسلسل الآتي والموضح بالشكل رقم (٩) (Bush,1995:39)

١. ملاحظة المشكلة .
٢. تحليل المشكلة وجمع البيانات .
٣. وضع صيغ لحلول بديلة .
٤. اختيار أفضل بديل ملائم للمشكلة لتحقيق أهداف المنظمة .
٥. تطبيق البديل .
٦. مراقبة وتقييم فاعلية الاستراتيجية التي تم اختيارها .



الشكل (٩)

النهج العقلاني في اتخاذ القرار

❖ النماذج الهرمية :

تؤكد النماذج الهرمية العلاقات الرأسية في النظم إضافة لتأكيدهما بعد مساهلة قادة هذه النظم من قبل الجهات الموجهة للنظام كما تؤكد البيئة النظامية الهرمية بشكل خاص مرجعيتي السلطة والمسؤولية للمديرين في قمة بنية النظام . وأشار Packwood مبررا انتشار الهرمية في المنظمات الرسمية إلى أن التسلسل الهرمي بناء عام يعم الثقافات والحضارات كافة هدفه تأكيد أهداف وغايات العمل التي تتجاوز بعد سيطرة وتحكم شخص بعينه من خلال متتالية هرمية شبكة علاقات المدير - التابعين التي تيسر التحديد الدقيق لبعد المساهلة في العمل .(Packwood,1977 : 1)

فالمدير في التسلسل الهرمي ليس مساءلاً فقط عن أدائه ولكنه أيضاً مساءل عن أداء العاملين معه . وبما أن النماذج الهرمية التسلسل تعنى بالأنماط الرأسية في الاتصال والتواصل ، فالمعلومات تتساب وهي في اتجاهها نحو المستوى الإجرائي من قمة النظام مناسبة عبر جميع العاملين والمسؤولين عن مختلف مستويات تطبيق القرارات التي يتخذها الإداريون في مستوى قمة هرم النظام . أما عن دور الأنماط الأفقية في الاتصال والتواصل في التسلسل الهرمي فقد أشار Packwood إلى أن هذا الدور هو دور تنسيقي بين الأدوار المتناظرة . (Packwood, 1989)

يلاحظ من استعراض النماذج الخمسة السابقة المتفرعة عن النماذج الرسمية أنها تتمحور حول أربعة أبعاد : الأهداف والغايات ، والبنية ، والبيئة ، والقيادة .

١ . الأهداف والغايات :

تعد الأهداف والغايات صفة ملازمة للنماذج الرسمية كافة؛ فالعاملون في المنظمة يسعون بأدائهم لتحقيق وإنجاز أهداف وغايات محددة ورسمية . ويؤكد إفرارد Everard وموريس Morris أهمية الأهداف والغايات وأن تكون إدارة النظم الاجتماعية بعامة والتربوية خاصة ذا توجه هدي مما يعني ليس فقط توافر إحساس بهدفية التوجه الذي يفترض أن تسير المنظمة وفقه ، بل تأكيد توفر معالم واضحة تمكن من تقدير مدى تقدم وفاعلية المنظمة (Everard & Morris, 1990: 149-151) . فأهداف النظام وغاياته ثري وتغذي وتطلق الطاقات البشرية وتحصد ثمارها ضمن مسعى المحافظة على ديمومة حركة النظام وتوجهه ضمن المسار الصحيح . بالرغم من أن الأنشطة والإجراءات النظامية يتم تقييمها على هدي من أهداف النظام ومراميه ، إلا أنه من الضرورة مراعاة أهداف المكونات الفرعية للنظام وأهداف العاملين فيه التي بدورها تكون داعمة للأهداف الرسمية للنظام .

كما أكد إفرارد و موريس ضرورة أن تكون أهداف جميع مكونات النظام منسجمة مع الأهداف العامة التي تحكم سير النظام وهذه تشكل مسلمات أساسية لتطوير النظام وتقدمه باعتبار أن خطط المكونات الفرعية المختلفة للنظام وسير عملها يجب أن تكون منسجمة مع خطط النظام الأم وأدائه .
(Everard & Morris , 1990:149-151)

٢. البنية :

تبرز النماذج الرسمية بعد البنية المنظمة كحقيقة دافعة وموضوعية في إدارة النظم الاجتماعية ، إذ يكون للأفراد أدوارهم المحددة في النظام (معلمون، مديرون، مشرفون، مسؤولون ،.....) إذ يتم تحديد متطلبات كل دور في هذه البنية ، ويؤثر بالتالي في سلوكهم ، فالتركيز هنا واقع على بعد متطلبات الدور أكثر منه على بعد متطلبات شخصية العاملين .

٣. بيئة النظام :

تتفاوت النماذج الرسمية في تجسيد نمط العلاقات بين النظام وبيئته . فالمؤسسات التعليمية كمنظمات متفاعلة يفترض أن تستجيب للتغيرات التي تطرأ على بيئتها . فمن الأهمية أن تكون النظم التربوية حساسة ومتفاعلة مع حاجات بيئتها . (Everard & Morris,1991:155-156)

٤. القيادة :

تعزى القيادة في النماذج الرسمية إلى من هم في قمة الهرم الإداري إذ يناط بقيادة النظام رسم أهدافه وتحديد وتيرة العمل فيه . القائد هو المسؤول الأول عن تلمس وتخمين المشاكل وتقييمها وهو المفاضل بين البدائل ، والمعني بالقيام بالاختيارات المعقنة والأكثر مناسبة وملاءمة (Baldridged,1978:44). إلا أن قوة وسلطة من هم في قمة الهرم الإداري لها محددات وضوابط عدة منها ضرورة

إدراكهم للحاجة إلى استقطاب قبول ورضى زملائهم في العمل إذا أريد للقرارات والمبادرات المتخذة أن تترجم بطريقة فاعلة عبر مستويات النظام . ولذا فإن مشاركة منفذي القرارات في عملية التوصل إليها ويلورتها يعد أمرا ضرورياً ، وعليه يبقى مفهوم الهرمية متماسكا . ضمن إدراك أن من يشغلون قمة هذه الهرمية هم في واقع الحال فريق أكثر منه شخص بعينه . (Wallace & Hall, 1994)

وبالرغم من أهمية هذه التصورات للنماذج الرسمية في إدارة النظم التربوية إلا أن هناك بعض الهنات والمحددات إذ أن النماذج الرسمية تعتمد التساؤل المعياري، بمعنى أنها تحدد وتقدم المعايير التي يفترض أن يلتزم بها الأفراد في سلوكهم في النظام دون إعطائهم الفسحة الكافية ليعد تحقيق الذات لديهم . ومن هذه الهنات والمحددات ما يأتي : (Griffiths, 1978:80)

- أنها قيدت وحددت النظرة للنظم ولكيفية أدائها. (Hughes, 1978:239)
- أنها توفر فقط فهما أوليا تقريبا لهذه النظم دون الغوص في أعماقها.
- أن المفاهيم البيروقراطية العقلانية نُتبت عقمها وأثرها المحدود في الممارسات الإدارية في عالم الواقع. (Owens & Shakeshaft, 1992:4)
- أنها أغفلت أثر الضغوطات المحاصرة للعاملين في النظم في الحد والتقليل من قدرتهم في البحث عن البيانات والمعلومات التي من شأنها تيسير عقلنة ممارساتهم. (Weick, 1976:1)
- أن نزعة النظر إلى النظام كوحدة قائمة بذاتها بعيدا عن مدركات وقناعات العاملين فيه تحجب الرؤيا عن تفهم التعقيدات المنظمية والتنوعات التي تحيط بشخصيات الأفراد العاملين فيه . (Greenfield, 1973:57)

وبالرغم من الهنات والمحددات المشار إليها بأعلاه ، يبقى للنماذج الرسمية المكانة والأثر في إدارة النظم الاجتماعية بعامة والتربوية بخاصة .

ثانيا : نماذج الزمالة

تتضمن نماذج الزمالة جميع النظريات الداعمة للتشاركية بين بعدي السلطة وعملية صناعة القرارات في النظم . وتتفاوت النظرة إلى مفهوم التشاركية داخل هذه النماذج بين زمالة محدودة يشارك فيها القائد والمسؤول التربوي سلطته مع عدد محدد من زملائه المخضرمين في النظام للمشاركة في رسم سياسته وصناعة قراراته عبر عمليات حوار تقود في النهاية إلى الوصول لمستوى متقدم من موافقة جميع العاملين .

انتشر مفهوم الزمالة في إدارة النظم التربوية في عقد التسعينيات (Bush,1995:52) إذ إنه أصبح ملازما لفعالية النظم التربوية وتطويرها (Campbell & Southworth,1993) واعتباره دليلا على الممارسة السليمة في إدارة النظم وقيادتها (Wallace, 1989:182) . كما أضاف ليتل Little أن هناك عوائد وفوائد كثيرة يتم الحصول عليها عبر الالتزام بنماذج الزمالة في إدارة النظم وقيادتها بينما هناك الكثير مما يمكن فقدانه عند إهمالها (Little,1990:166).

ثالثا : النماذج السياسية

تتضمن النماذج السياسية تلك النظريات التي تنظر إلى عملية صناعة القرار على أنها عملية مساومة وتفاوض ، لذا فإن هذه النماذج تركز على تحليل كيفية توزيع القوى والمقدرة على التأثير في النظم وما لذلك من مترئبات على عملية صناعة القرارات في النظم الاجتماعية بعامة والتربوية بخاصة . كما وتنظر النماذج السياسية إلى النظم السياسي للدولة على أنه المحور الرئيس والمحدد لمعالم وخصائص النظم الاجتماعية ومنها النظام التربوي . فعملية صناعة القرارات في إدارة النظم التربوية ملزمة للأخذ بالاعتبار الأطر المرجعية السياسية للجهات الموجودة لها .

رابعا : النماذج الذاتية

تتضمن النماذج الذاتية التناولات التي تركز على الأفراد العاملين في النظم بدلا من التركيز على النظام ككل أو على وحداته الفرعية ، وتنظر للفرد على أنه محور أساسي في النظام وأن لكل فرد نظريته الانتقائية والذاتية التي يرى فيها النظام وبالتالي فإن أحداث النظام وأوضاعه لها دلالاتها ومعانيها المتفاوتة بالنسبة للعاملين في النظام . والنظم الاجتماعية في هذه النماذج مصنفة كمجموعة من الوحدات المعقدة والمتعددة تعكس مفاهيم ومدرجات العاملين فيها . فالنظم هي بنى اجتماعية تعيش دلالات قيم ومعتقدات العاملين فيها أكثر من كونها تعيش أبعاد مكوناتها وأوضاعها الرسمية . فالنماذج الذاتية تفترض أن النظم تعكس ملامح

وتصورات وغايات ومرامي العاملين فيها والمشتقة من خلال الأطر المرجعية والقيم والمدرجات التي يعيشها هؤلاء العاملون (Bush, 1995:93) .

خامسا : النماذج الثقافية

تؤكد النماذج الثقافية الجوانب غير الرسمية للنظام أكثر من تأكيدها عنلصر ومكونات النظام الرسمية . كما تركز على قيم العاملين فسي النظام ومعتقداتهم ومعاييرهم وعلى كيفية تفعيل مدرجاتهم لتكون معاني منظمية مشتركة يعيشونها .

القيم والمعتقدات والأيدولوجيات في النماذج الثقافية تشكل المحور الأساس للنظم الاجتماعية . فالعاملون في النظام يؤمنون بأفكار معينة ومفاضلات قيمية تؤثر في كيف سلوكهم ونوعه وتفسيرهم لسلوكات الآخرين . مما يقود بالتالي إلى تطوير نوع من معايير السلوك والأداء المشتركة بين العاملين المؤثرة في مناخات العمل داخل النظام . (Bush, 1995:131)

إن لكل نظام اجتماعي بعدين أساسيين ؛ بعد رسمي وآخر غير رسمي . يعكس الأول نمط المكونات الرسمية للنظام بكل ما فيه من سلطة وأنظمة وإجراءات هدفها مساعدة النظام على تحقيق أهدافه ومراميه بينما يعكس الثاني شبكة العلاقات والمعايير غير الرسمية التي تسود النظام أثناء عملية تفاعل أفراداه ضمن إطار البنية الرسمية . ومن هنا تنامت أهمية النماذج الثقافية وسعيها إلى توفير فهم أفضل وفاعلية أكثر ضمن نطاق من الإدراك الواعي للبعد غير الرسمي لقيم ومعتقدات العاملين في النظم الاجتماعية . لذا فإن على هذه النظم أن تعمل جاهدة على توفير نوع من تشاركية المعاني والروى والقيم والمعتقدات ، إذ يتحقق

التألف والاندماج ما أمكن بين البعدين الرسمي و غير الرسمي في الثقافات التنظيمية وصولاً إلى زيادة فاعلية هذه النظم واضطراد نموها .

إن تعدد النظريات والنماذج في التعامل مع إدارة النظام التربوي يدفع الباحثين إلى التأمل والتعمق في السبل التي يمكن أن يعتمدوها للإفادة من إيجابيات هذه النظريات والنماذج وتجاوز هفوات بعضها وذلك عبر البحث عن نموذج شامل يوظف المفاهيم ويكامل بينها بهدف تطوير إطار مرجعي تحليلي متناغم وصولاً إلى أفضل فهم ممكن لسبل التعامل مع أبعاد ومكونات النظم الاجتماعية وتحقيق أهدافها ومراميها .

إن لكل نموذج من النماذج السابقة تصوره ومشاركته في فهم جانب أو أكثر من جوانب النظم الاجتماعية ، وأن تعددية النماذج المتنافسة على تفسير الممارسات العملية في النظم الاجتماعية تؤكد أنه لا توجد نظرية معينة تستطيع أن تؤدي هذا الدور التفسيري بالشمولية المبتغاة . بمعنى أن الإداريين بحاجة ليطوروا تعددية مفاهيمية متناغمة حتى يتمكنوا من اختيار التناول الأنسب للتعامل مع القضية المعنية وتجنب التقلوب ضمن أطر النظرة الواحدة .

إنه من الصعوبة فهم النظم الاجتماعية بعامة والتربوية بخاصة عندما ينطلق الإداريون من أطر ومناظير ضيقة مقولبة . فالإداريون في جميع النظم يمكن أن يزدوا من فاعليتهم وديناميتهم في الأداء عبر لجوئهم لأفضل التناولات في الموقف المعين ، إذ أن اقتصار الإداري على إطار محدد ضيق يؤدي إلى تقييده ضمن تصورات مسبقة تحد من مقدراته على الإبداع والمبادرة .

إن التعددية المفاهيمية شبيهة بما تنادي به النظرية البدائية لـ Fiedler التي أكد فيها أن مصداقية أي نموذج تتنوع تبعاً لتنوع القرين والبيئة والمحيط (Fiedler,1965) . لذا فإن على القادة والمسؤولين التربويين أن يختاروا

المرجعية الأكثر ملائمة لطبيعة النظام والموقف المعين موضع الاعتبار . إن انفتاحية المسؤول وحصافة تعامله مع تعددية التتاولات يشكل منطلق الأداء الفاعل لممارساته ويزود المسؤول بحصيلة من البدائل المفاهيمية لينشرها ويوظفها وفق حاجات واستراتيجيات تعامله مع الموقف سعيا لاختيار أحكم وأنسب البدائل المتوفرة لديه وبالتالي تحقيق أفعال لأهداف ومرامي النظام . (French,1989:49) على أن يتم ذلك كله من منطلق منظومة من المسلمات المسؤولة والناضجة والواعية وذات الأبعاد الأخلاقية الراسخة .

إن التعامل مع النماذج المشار إليها أعلاه يتطلب توافر ملامح وميزات في شخصية القادة والإداريين التربويين المعنيين في تفعيل هذه النماذج لتحقيق متطلبات أدوارهم كقادة وإداريين في النظم التربوية ولكي يتجاوزوا التحيز لنماذج الاهتمام ببعيد المؤسسة والإنتاج فيها أو ببعيد الأفراد وحاجاتهم إلى الاهتمام بالمزاجاة الفاعلة بين هذين البعدين . وتتجسد ملامح هذا الاهتمام على النحو الآتي:

النموذج الأول :

يؤكد متطلبات المؤسسة ، أي أنه يؤكد بعد الدور وما يشتمله من توقعات ولا يولي الاهتمام الكافي لشخصية شاغل الدور وحاجاته . وفي مثل هذا النموذج تحدد الأدوار بوضوح ودقة ، ويطلب من كل فرد الالتزام بدقائق وتفصيل هذه التوقعات كلها أي أن على المستخدم أن لا يحيد عما رسمه المسؤول . فالإداري هنا ليس أقل من كونه إنساناً أصولياً متشدداً (Getzels & Guba, 1957: 436) .

النموذج الثاني :

يؤكد متطلبات الأفراد العاملين في النظام مركزاً على بعد شخصياتهم وحاجاتهم أكثر من تركيزه على أدوارهم وتوقعات هذه الأدوار . وفي هذا النموذج فإن تعظيم أداء وإنجازات العاملين لا يتم عبر قسره وإجبارهم على الالتزام

بحرفية أو شكلية متطلبات أدوارهم ، بل يتم عبر تمكين كل منهم من الإسهام بما يرى أن له معنى ودلالة بالنسبة له .

(Getzels & Guba ,1957: 436)

غير أن هذا النموذج لا يعني بالضرورة أنه أقل اهتماما وتوجها نحو الأهداف والغايات من النموذج الأول ، بل أنه يرى أن هذا السبيل هو أسرعها وأنشطها في تحقيق هذه الأهداف والغايات ولكن الخطورة هنا تكمن في استغلال بعض الفئات غير الناضجة من العاملين لطبيعة المسؤول الإداري وبالتالي تجاوز الشعور بهيبته ووجوده .

النموذج الثالث :

هذا النموذج من القادة الإداريين التربويين يتوسط النموذجين السابقين - الاهتمام بتوقعات الدور ومتطلباته والاهتمام بشخصية الفرد وحاجاته - بمعنى أنه نموذج معني بتحديد التوقعات للأدوار بدرجة من العناية والدقة ولكنه يراعي في الوقت نفسه توفير فسحة لإشباع حاجات الأفراد ومتطلبات شخصياتهم . وفي مثل هذه الحالة يتم تأكيد مضامين البعدين الأول والثاني سواء أتعلق منها بالحاجات أم بالأدوار على أن يتم هذا التأكيد وفق متطلبات الموقف ومتغيراته .

ويمثل هذا النموذج الأخير ما توصلت إليه دراسات أوهايو (Stogdill & Coon,1957) ونموذج بلاك وموتن (Black & Mouton,1978) من ضرورة الموازنة بين بعدي الإنتاج والأداء من ناحية ، والاهتمام بالإنسان من ناحية أخرى؛ أو ما يمكن تسميته بالموازنة بين بعدي العقلانية والعقلانية التقنية. وهذه قضية يكون لمتغيرات الموقف فيها دور بارز ضمن إطار من تفاعلها مع مستوى نضج ودراسة وحصافة القائد والإداري التربوي والعاملين معه .

النظرية في الإدارة التعليمية بين الأكاديمية والممارسة



إن الطروحات والأفكار التي تم طرحها ومناقشتها في هذا الفصل تشير إلى أن قيادة نظم اليوم وإدارتها لا تنطلق من عشوائية الأداء ، كما أنها لا تقوم ولا تستند على اجتهادات شخصية مفرغة من الرؤى الحسنة بل إن قيادة مختلف النظم وإدارتها في مجتمع القرن الحادي والعشرين تستند إلى رؤى معمقة تقوم على أطوار من الفكر الفلسفي المدروس والتتظير الواعي حتى تتمكن هذه النظم من تأدية وظائفها بفاعلية وكفاية .

وبالرغم من أن البعض ما زال يميل إلى التقليل من أهمية بعد التتظير في التعامل مع النظم التربوية ولا يركز على دور النظرية في ممارسات المعلمين والإداريين التربويين لاعتقادهم أن في التتظير ابتعاد عن الواقع المعيش ويرون أن الأفضل يكمن في الاعتماد على مبدأ الحس العام والخبرة الشخصية والفتنة وهذه في اعتقادهم تكفي لضمان فاعلية القرارات اليومية للإداري التربوي . غير أن المفكرين التربويين ينظرون إلى هذه المنطلقات على أنها دلائل ضعف لا يستحسن ولا يفترض الاكتفاء بالركون إليها فقط في عملية صناعة القرارات التربوية واتخاذها ، وذلك نظرا لمحدودية الخبرة الشخصية واحتمالية ذاتية الحس العام وتحيزه . فإلى أي مدى يستطيع الإداري التربوي الاعتماد في أحكامه وقراراته على تراكمية مشاهداته فقط ، أو حتى مطالعته حول أحداث محددة ؟ وإلى أي مدى يمكن القول أن المستقبل لن يكون مختلفا كثيرا عن الماضي ؟ وإلى أي مدى

نستطيع الركون إلى التناول الاستقرائي كأساس لسلوكياتنا مع أنه هناك ميلا لدى الكثيرين لقبول مثل هذا التناول إذ من السهل ملاحظة آثاره بادية في الممارسات اليومية للعاملين في نظمنا التربوية ؟

إنه من الضروري أن يدرك القادة والمسؤولون التربويون أن اليقين المطلق غير ممكن في عالم تحكمه ثورة في التقنيات المعرفية وقدرة فائقة على الاتصال والتواصل بين الأفراد والشعوب . وإذا كان هذا هو الواقع في مجالات العلوم البحتة كالفيزياء والرياضيات مثلا فكيف يمكننا ادعاء اليقينية في مجالات العلوم الإنسانية !! بمعنى آخر ما مدى درجة اليقين التي يمكن الانطلاق منها في التعامل مع نظام اجتماعي معقد وحساس كالنظام التربوي . الهدف ليس وضع القادة والإداريين التربويين في حيرة من أمرهم ولكن الهدف إدراكهم بأنه لا توجد أية أطر محددة أو مغلقة يمكن أن يعتمد عليها المسؤول التربوي للوصول إلى حقيقة مطلقة ونهائية ، ومن هنا يمكن القول بأن الانطلاق من مستوى النظرية المدعومة بأسانيد ومشاهدات وتجارب ثرية يمكن أن تقود إلى توقعات أقرب إلى اليقينية مما لو لم يتم استخدامها . بمعنى أن انطلاق أداء الإداري والمسؤول التربوي من مستوى النظرية يعتبر أفضل ضمان لفاعلية قراراته وسلوكاته .

لكن هناك تساؤلا مشروعا حول فيما إذا كانت النظرية من صنع فئة متميزة أو جماعة خاصة من التربويين ممن يحملون شهادة الدكتوراه أو درجة الأستاذية أو ما شابه ذلك . في الواقع إن مثل هذا التساؤل يسود لدى كثيرين ممن يعملون في مجالات الإدارة التربوية ، الذين طوروا نوعا من العلاقة الخطيئة بين النظرية والممارسة ، معتبرين أن هناك مطوري نظرية ينقلون ما يطورونه إلى مستخدمي النظرية إذ يؤثر ذلك في ممارساتهم وذلك يتضح من العلاقة الآتية :



شكل رقم (١٠)
العلاقة الخطية بين النظرية والممارسة

وقد وصل الأمر بالعاملين في مجال الإدارة التربوية إلى اعتبار أن هذا النموذج أمر مسلم به إلى الحد الذي دفعهم إلى الاعتقاد بأنه لا علاقة للممارسين التربويين بعملية التنظير ، وما على الممارسين إلا بذل الجهد للتمكن من تفعيل النظريات التي تقدم لهم أو تطرح عليهم للتعامل من خلالها وعلى هدى منها مع المشاكل والقضايا التي تجابههم . وكان هذا المدخل سببا في سيطرة مطورو النظرية على ممارستها وعلى تشكيل كيفية تصوراتهم للأمور .

إن سيادة مثل هذه الممارسة الفوقية لحقبة من الزمن لم تؤد إلى تعامل فاعل مع المشاكل والهموم والقضايا التربوية التي ما زالت قائمة ، بالإضافة إلى أنه لم يتم جسر الهوة بين بعدي النظري والعمل في الإدارة . كما أنها أوجدت ميلا لدى الإداريين التربويين للتقليل من الأهمية الفعلية لدور التنظير والنظرية في ممارساتهم الإدارية .

إذا ما البديل ؟؟؟..... إن البديل لتجاوز الملاحظات السابقة يكمن في البحث عن سبل أخرى لتطوير نظرية مناسبة في الإدارة التربوية تكون ملائمة وقابلة للتفعيل . وتكمن مثل هذه السبل في تحدي البنية الحالية المعتمدة في التنظير الفوقي بكل ما في هذه البنية من مسلمات وقناعات ورواسب وذلك بمحاولة الاستفادة من الأطر والخبرات المعيشة للممارسين الإداريين وللنظريات التي طوروها وابتدعوها عبر ممارساتهم العملية .

وقد بينت الدراسات التي قام بها أرجيرس وشون (Argyris & Schon, 1974) أن ممتهني الإدارة يعرفون أكثر مما يستطيعون قوله والإفصاح عنه وأن بإمكانهم الإسهام في إيجاد وعي جديد وإثراء العلاقة بين ممتهني الإدارة ومنظريها ، باعتبار أن ممتهني الإدارة يقدمون نوعا من المعرفة الإجرائية المستفادة من ممارساتهم الميدانية والتي يمكن تسميتها بالمعرفة الضمنية أو الحدسية التي تكشف عن نفسها عبر سلوكياتهم الممارسة ، وعبر تفعيل مقدراتهم على التعامل مع المواقف الفريدة أو المتصارعة أو غير اليقينية .

إن تنمية ودعم جانب التنظير في مجال الإدارة التربوية بكل ما فيها من ممارسات يتطلب أن يبنى هذا التنظير على ثوابت وقواعد وجذور مشتقة من الأبعاد العلمية المعرفية المتفاعلة مع الأبعاد الخبروية الميدانية .أي أن تكون النظريات المعتمدة مستندة إلى أسس علمية مجزرة ومدعمة بالواقع بمعنى أن لا تكون نظريات مكتفية تتم وتصاغ في أجواء عاجية . وذلك يدعو إلى تغيير طبيعة العلاقة بين مطوري النظرية ومستخدميها من خلال تفاعل المنظرين الأكاديميين مع الممارسين الميدانيين بحيث يشاركون معا ويطرحون تساؤلاتهم حول ما يدور في أذهانهم من أفكار وروى وتصورات ويبحثون عن مكونات ومضامين جديدة قابلة للاختبار والتجريب في الواقع العملي المعاش . وبعد ذلك يتم تنسيق هذه الجهود الهادفة وعبر سبل التشاركية للتوصل إلى اجتهد حصيف للتعامل مع الواقع الراهن . وبهذا تتبلور النظرية وتنضج ويتم تقليص الفجوة بين بعدي التنظير والممارسة في مجال الإدارة التربوية .

فالنظرية في الإدارة التربوية ليست هدفا بحد ذاته وإنما هي وسيلة أو خارطة توفر التوجيه اللازم للممارسة الإدارية باعتبار أنها توفر للإداري أساسا لتحديد المشاكل المحتملة والمعاشه وتقتراح الافتراضات والبدايل للتعامل

معها ، كما توفر الإطار للنقد المنظم والتحسين المستمر للعملية الإدارية
(Getzels, Lipham, and Camppbell, 1968 : 9) .

ويمكن اعتبار النظرية عملية فكر وتفكير يدور حول واقع بهدف فهمه
بطريقة أفضل ووصفه بشكل أكثر دقة . والنظرية هنا يمكن التفكير بها على اعتبار
أنها بناء لنموذج . فالنظرية المناسبة هي نموذج لواقع أو تمثيل له مع ضرورة
ملاحظة الفرق بينها وبين الواقع نفسه .

فالنظرية كما بين مورت و روس Mort & Ross ليست حلما أو تخيلات ،
كما أنها ليست فلسفة ، وإنما هي أفضل صورة للكيفية العقلية التي يعمل فيها فرد
معين ، كما أن النظرية ليست مجرد انطباع لكيفية إنجاز الأمور ، وهي أيضا
ليست بالتعبير المذهب لاصطلاح غير عملي (Mort & Ross, 1957: 4) .

ومهما تعددت الآراء فإن النظرية يمكن أن تفيد فيما يأتي :

- ١ - أنها تساعد على ترتيب معرفة الإنسان بشكل منظم ومتسق .
- ٢ - أنها تشكل موجهة للبحوث والدراسات .
- ٣ - أنها تساعد في توقع نتائج ممكنة للأعمال .
- ٤ - أنها تساعد على تفسير ظواهر السلوك المنظمي التي ما كان يمكن
تفسيرها بدون نظرية .

فكل الفعاليات الإنسانية العاقلة والحكيمة لا بد أن تتبثق وتبنى على مفاهيم
نظرية معينة (Graff, et al., 1966) وأن إدارة النظم التربوية وقيادتها في حالة
غياب النظرية الإدارية المناسبة يمكن أن تقود فعاليتها إلى نوع من التخبط
والعشوائية واعتماد أسلوب المحاولة والخطأ بما في ذلك كله من إهدار للطاقات
والأموال والزمن .

طبيعة النظرية :

لقد تعددت وجهات النظر حول النظرية مما أدى إلى جدال كبير حولها ، واعتقد البعض أن أية مجموعة من الآراء قد تُدعى نظرية . ولكن النظرية في النهاية هي أكثر الأشياء عملية ، لأن اتساع وعمق المجال الإدراكي الذي لا بد أن تلود إليه النظرية يؤدي في النهاية إلى تعمق ووعي أفضل لدى الإنسان وتفتح أمامه السبل العديدة ، أكثر مما لو اعتقد أن الملاحظة العادية التي يقوم بها الممارس العادي يمكن أن تكون كافية . وإن عمل أي شيء دون نظرية لا يمكن اعتباره تجربة علمية ، إنه مجرد عمل شاغل لأنه لا يسهم بشيء في المعرفة ، فليس له هدف أو معنى علمي (Dallenbach , 1958:69) .

وقد عالج كل من سارجت وبلزل Sargent & Blisle من جامعة هارفارد مفهوم النظرية ، فقالا أن النظرية ترجع إلى مجموعة من المعتقدات التي يقبلها الفرد كموجهات في طريقة حياته، وأنها تتضمن ما نعينه عندما نتحدث عن النظرية الديمقراطية في الحياة الاجتماعية من حيث مفهومها عن قيمة الإنسان وكرامته وكذلك مفهومنا عن طبيعة الحقيقة. (Sargent&Belisle, 1955: 438)

فليس صحيحا القول بأن النظرية صعبة ، وإن اعتبرها بعض الناس كذلك فإنما يرجع هذا إلى عدم درايتهم وخبرتهم في استعمالها ، أو نظرا لقلّة اتصالهم بالنظرية في فترة إعدادهم . فلو كان لديهم مثل هذه الخبرة لما اعتبرت النظرية في الإدارة شيئا مخيفا .

ونتيجة لتبدل هذا الشعور ازداد في السنوات الأخيرة عدد المهتمين والمستخدمين للنظرية في الإدارة لأن النظرية هي أفضل صورة ذهنية في كيفية

عمل الفرد . فالنظرية الجيدة تساعد في الوصول إلى الهدف بأقل جهد ممكن وبطريقة مثمرة (Mort & Ross, 1957:4)

فالنظرية والعمل يكونان كلا متكاملًا ، لأن النظرية تتضمن معنى التنظيم للمفاهيم المترابطة وتوفير الفرص لنشاطات وتفسيرات أخرى تساعد على التنبؤ عن طريق تقليل عنصر المصادفة في محاولتنا للتوصل إلى حلول لما نجاهه من مشاكل . فالنظرية تحاول أن تزيد من فرص التنبؤ والفهم العلمي . وجودتها تتوقف على مدى قيامها بذلك (Coladarci & Getzels , 1955 : 20) .

ومن هنا يمكن تعريف النظرية بأنها مبادئ عامة تمكن من معرفة الأحداث وتفسيرها وتصنيفها والتنبؤ بها بطريقة أفضل من اعتماد الصدفة ، بحيث يمكننا القول إن هذه المبادئ سليمة أثناء التطبيق العملي . وقد عرف فيغل Feigl النظرية على أنها مجموعة من الفروض التي يمكن أن يشتق منها باستخدام المنطق الرياضي مجموعة من القوانين التطبيقية (Feigl, 1951:182). فالنظرية هنا توفر تفسيراً لهذه القوانين التطبيقية .

وعرف جريفت Griffiths النظرية على أنها بالضرورة مجموعة من المسلمات Assumptions التي يمكن أن يشتق منها مجموعة من القوانين والمبادئ التطبيقية (Griffiths, 1959 : 28) ولكن يجب أن لا يفهم من هذا أن النظرية هي الهدف في حد ذاتها ، أنها ليست كذلك بل هي أداة ودليل للعمل ، وهي الإطار المرجعي الذي يتمكن الإداري في ضوءه من تنظيم الحقائق المبعثرة . فالنظريات ليست حقائق مطلقة بل هي تكوينات فرضية نشأت من التجريب والملاحظة وهي في حاجة إلى الإثبات بصفة مستمرة . وينطبق هذا على النظريات الطبيعية ونظريات الدراسة الإنسانية على حد سواء . فالنظريات لا تحكم عليها بأنها صحيحة أو خاطئة بل تحكم عليها بقدر استفادتنا منها في حياتنا . وعليه فلا يجب

أن نتوقع أن تفسر النظرية لنا كل شيء بل نتوقع ما نستفيد من النظرية في تنظيم الحقائق وتفسيرها والتنبؤ بمستقبلها .

وقد أورد مولي Mouly الخصائص الآتية للنظرية الجيدة : (Mouly,1962 : 71-73)

- النظرية يجب أن تسمح بالتفسيرات أو الاستنتاجات التي يمكن اختبارها تجريبيا .

- النظرية يجب أن تعتمد على أسس تطبيقية يمكن اختبارها والتثبت منها .

- النظرية يجب أن تصاغ بأبسط شكل ممكن وبدقة ووضوح إذا أريد استخدامها على أنها دليل مناسب للعمل.

وبالرغم من أن النظرية يجب أن تعتمد على حقائق تطبيقية وعلى العلاقات بينها إلا أن تجميع بعض الحقائق التطبيقية لا يكون نظرية ولا علم إذ لا بد من تنظيم هذه البيانات والحقائق لتصبح قادرة على تفسير بعض الظواهر.

خطوات تطور النظرية :

النظرية في مجالات العلوم الإنسانية بعامة وفي مجال العلوم التربوية بخاصة تختلف عن مثيلاتها في مجالات العلوم العلمية إذ تتعامل هذه مع عالم مادي يتسم بدرجة من الثبات النسبي بينما في مجالات العلوم الإنسانية فإن هناك تغيرات وتمايزات مستمرة في المواقف وفي المدخلات وفي العمليات مما يجعل التتظير في هذه المجالات أمرا يحتاج إلى درجة من التعمق والاستبصار والحذر.

إن تفهم النظرية يتطلب المقدرة على تعمق أفكار الآخرين وطرق استبصارهم للواقع باعتبار أن النظرية عبارة عن مجموعة من الافتراضات التي ترتبط ارتباطاً منطقياً مع بعضها البعض . فالنظرية هي عبارة عن جمل افتراضية متكاملة مستندة إلى مجموعة من المنشآت الفكرية القائمة على مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة بعالم الخبرة الإنسانية . والنظرية في جوهرها ذروة من العمليات الفكرية المجردة المستندة إلى تطور من الأفكار القائمة على عالم الخبرة المباشرة ، ولذا فإنه يمكن القول إن النظرية هي مجموعة من البنى المترابطة والمفاهيم والافتراضات التي تمثل نظرة نظامية لظاهرة معينة . (Kerlinger , 1946 :11)

والحديث عن النظرية يتطلب توضيح التسلسل الهرمي لبعض مصطلحاتها . فكل نظرية تبدأ "بحقائق" تم جمعها بناء على مسلمات وافتراضات ومشاهدات متعددة . ثم هناك " المفاهيم " التي يتم بلورتها على هدى ما تم من جمع للمشاهدات والمسلمات. وأن تطوير مجموعة المفاهيم واستخدامها بشكل واع يزيد من وضوح السلوك المنظمي وسهولة مناقشته ، بينما الاستخدام غير المدروس للمفاهيم يوجد غموضاً وتيهياً في فهم هذا السلوك ، وهناك مفاهيم حساسية Sensitizing Concepts ومفاهيم تكاملية Integrating Concepts . فمفاهيم النوع الأول تشكل أصغر وحدة في عملية التفكير وتعد آلة عقلية لتفسير وحدة في مسار أحاسيسنا التي نعيشها. هذه المرحلة المفاهيمية " مفاهيم حساسية " تشكل نواة الفكرة ومنها مفاهيم القيادة ، والدور ، والضبط ، والمساءلة ، و... إلخ . ويصبح لمفاهيم الحساسية معنى أفضل وفائدة في تطوير النظرية عندما يبذل جهد لربطها وتكاملها معا . أما المستوى المفاهيمي الثاني " المفاهيم التكاملية " فهو عبارة عن تجمع واندماج لعدد من مفاهيم الحساسية في وحدة تفكير أعلى يهدف إنتاج منشأ جديداً أو وحدة تفكير جديدة أكثر تطوراً وتجريداً من سابقتها .

أما الفرضية Hypothesis فهي تمثيل مفاهيمي متميز للحقيقة وهي عبارة عن مجموعة من المفاهيم والمنشآت الفكرية التكاملية التي تم تطويرها بناءً على مفاهيم الحساسية . فالفرضية شيء نفترضه دون أن يعتبر صادقاً أو حقيقياً ، وإنما يتم تطويره بهدف اختبار افتراض أو مسلمة ما ، فالفرض يتحدث عن علاقات يتوقع الفرد أن يجدها ويجب أن يكون قادراً على اختبارها وهناك معياران للفرضية الجيدة ، الأول أن الفرض جمل يتحدث عن علاقات بين متغيرات ، والثاني أن الفرض يحمل تضمينات واضحة لاختبار العلاقات المذكورة .
(Kerlinger, 1946 : 20)

أما النظرية Theory فهي ربط منظوم مرتب لمجموعة من الافتراضات والمفاهيم والفرضيات التي تم ثبات صدقها وتشتمل درجة قبول عامة ، والنظرية في حد ذاتها تثير مجموعة من الفرضيات القابلة للاختبار ، ومثل هذه العملية تشكل بدورها إما دعماً للنظرية أو تثير التساؤل حولها . ومع الوقت وتكرار طرح الفرضيات واختبارها تترسخ النظرية ويتم إثرائها ويمكن أن تقود إلى قوانين تطبيقية أو إلى مبادئ عامة .

وفي خاتمة هذا الفصل يؤكد المؤلف أن ممارسة العمل الإداري يعتمد على توافر مجموعة قابليات خاصة بممارسة العمل الإداري وأن الإدارة ليست مجموعة من الأساليب والتقنيات المناسبة لحل المشاكل ؛ بل إن الإدارة اليوم تركز على المجهود العلمي والعملية وعلى الأفكار والنظريات وليس على مجرد التعليمات البسيطة التي ينبغي اتباعها ، كما تركز على شبكة العلاقات المعقدة التي لا بد من إدراكها بين الأشياء . فالنظرية في الإدارة التعليمية ليست هدفاً بحد ذاتها وإنما وسيلة أو خارطة توفر التوجيه اللازم للممارسة الإدارية. فالنظرية توفر للإداري أساساً لتحديد المشاكل القائمة وتقتراح الافتراضات للعمل كما توفر الإطار للنقد المنظم والتحسين المستمر للعملية الإدارية .

المراجع :

- ❖ Argyris , Chris , and Donald A. Schon , "Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness", San Francisco : Jossey Bass , 1974
- ❖ Baldrige, J. V., D.V.Curtis, G. Ecker, and G.L.Riley, "Policy-Making and Effective Leadership", San Francisco: Jossey Bass, 1978
- ❖ Black, R.R. and J. S. Mouton, "The New Management Grid", Houston, Tex: Gulf Publishing Co. , 1978
- ❖ Bolman, L.G. and T.E. Deal, " Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations" , San Francisco : Jossey Bass, 1984
- ❖ Bush, T., "Theories of Educational Management", London, Paul Chapman Publishing: 1995
- ❖ Campbell, P. and P. Southworth, " Rethinking Collegiality : Teachers' Views", in N. Bennett , M. Crawford and C. Riches (eds.) Managing Change in Education : Individual and Organizational Perspectives , London: Paul Chapman Publishing , 1993
- ❖ Coladrci , Arthur P. and Jacob W. Getzels , " The Use of Theory in Educational Administration " , Stanford , Calif. : Stanford University Press , 1955
- ❖ Cuthbert, R., "The Management Process", E324 Management in Post Compulsory Education, Block 3 , Part 2 , The Open University Press: Milton Keynes, 1984
- ❖ Dallenbach , Karl M. , "The Place of Theory in Science " , Psychological Review , Vol. 60 , No 1, 1939
- ❖ Everard, B., and G. Morris, "Effective School Management", London, Paul Chapman Publishing: 1990
- ❖ Feigl, Harbert Cf., "Principles and Problems of Theory Construction in Psychology " , in Wayne Denis (ed.)

- "Current Trends in Psychology Theory", Pittsburgh, Pa. : University of Pittsburgh Press , 1951
- ❖ Fiedler, F., "Engineer the Job to Fit the Manager", Harvard Business Review, Sep.- Oct., 1965
 - ❖ Follet, Parker M., "Dynamic Administration", Henry C. Metcalf and L. Urwick (ed) N. Y.: Harper and Row, 1940
 - ❖ French, B., "The Hidden Face of Organizations: Some Alternative Theories of Management, Sheffield City Polytechnic: Sheffield, 1989
 - ❖ Getzels, Jacob W. and Egon G. Guba, "Social Behavior and Administrative Process", School Review, LXV, Winter, 1957
 - ❖ Getzels, Jacob W. and Herbert A. Thelen, "The Classroom Group as a Unique Social System", in Nelson B. Henry, Dynamics of Instructional Groups : Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning, NSSE, Yearbook 59, Part 11, Chicago : NSSE, 1960
 - ❖ Getzels, Jacob W., James M. Lipham, and Ronald F. Campbell, "Educational Administration as a Social Process", N.Y.: Harper and Row, 1968
 - ❖ Graff, Orin B., et al, "Philosophic Theory and Practice in Educational Administration", Belmont, Calif. : Wadsworth, 1966
 - ❖ Greenfield, T.B., "Organizations as Social Inventions: rethinking assumptions about change", Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 9, no.5, 1973
 - ❖ Griffiths, Daniel E., "Human Relations in School Administration", N.Y.: Appleton Century- Crofts, 1956
 - ❖ Griffiths, Daniel E., "Administrative Theory", N.Y.: Appleton Century - Crofts, 1959
 - ❖ Griffiths, D.E., "Contemporary Theory Development and Educational Administration, Educational Administration, Vol.6, no.2, 1978

- ❖ Harling, P., "The Organizational Frame Work For Educational Leadership", in P. Harling (ed.) *New Directions in Educational Leadership*, Lewes, The Falmer Press: 1984
- ❖ Holmes, M. and E. Wynne, "Making the School an Effective Community: Belief, Practice and Theory in School Administration", Lewes, The Falmer Press, 1989
- ❖ Hoyle, W.K. and C.G. Miskel, "Educational administration: Theory, Research and Practice, N.Y.: Random House, 1978
- ❖ Hughes, M., "Theory and Practice in Educational Management", in M. Hughes, P. Ribbins and H. Thomas (eds.) "Managing Education: The System and Institution", London, Holt Rinehart and Winston: 1985
- ❖ Hughes, M.G., "Reconciling Professional and Administrative Concerns", *Common Wealth Council For Educational Administration, Studies in Educational Administration*, 13, 1978
- ❖ Kerlinger, Fred N., "Foundations of Behavioral Research", N.Y.: Rinehart and Winston, 1946
- ❖ Latcham, J. and R. Cuthbert, "A Systems Approach to College Management", in Boyd - Barrett, T. Bush, J. Goody, I. McNay and M. Preedy (eds.) *Approaches to Post - School Management*, London, Harper and Row: 1983
- ❖ Little, J., "Teachers as Colleagues", in A. Lieberman (ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, Basingstake: The Falmer Press, 1990
- ❖ Lungu, G., "In Defence of Bureaucratic Organization in Education, Educational Management and Administration, Vol. 13, 1985
- ❖ Mayo, Elton, "The Human Problems of Industrial Civilization", Cambridge: Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1949.

- ❖ McGroger , D., "The Human Side of Enterprise " ,
N.Y.:McGraw-Hill Book , Inc. , 1960
- ❖ Moran, W.E., "A Systems View of University
Organization", in P.W. Hamelman (eds.) Managing the
University: A Systems Approach, Proeger: N.Y.,1972
- ❖ Mort , Paul R. and Donald H. Ross , "Prinseples of
School Administration", N.Y.:McGraw-Hill Book Company
,1947
- ❖ Mouly , George J. , "Psychology for Effective Teaching
",N.Y.: Holt , Rinehart and Winston, 1962
- ❖ Owens, R. and C. Shakesht, "The new "revolution" in
Administrative Theory, Journal of Educational
Management, Vol.30, no.9, 1992
- ❖ Packwood, T. , "Return to the Hierarchy", Educational
Administration, Vol.17, no.1, 1989
- ❖ Packwood, T. , "The School as a Hierarchy", Educational
Administration, Vol.5, no.2, 1977
- ❖ Parnard , Chaster , " The Functions of The Executive " ,
Cambridge , Harvard University Press , 1938
- ❖ Sargent , Gyril G. and Eugene L. Belisle , " Educational
Administration : Cases and Concepts " , Boston : Houghton
, 1955
- ❖ Stogdill, R. M. and A.E. Coon (eds), "Leader Behaviour :
Its Description and Measurement " , Reaearch Monograph
No. 88 , Columbus : Ohio State University, Bureau of
Business Research ,1957
- ❖ Wallace, M. and V. Hall, "Inside the SMT: Teamwork in
Secondary School Management , Paul Chapman
Publishing: London, 1994
- ❖ Wallace, M., "Towards a Collegiate Approach to
Curriculum Management in Primary and Middle schools",
in M. Preedy (ed.) Approaches to Curriculum Management,
Open University Press: Milton Keynes, 1989

- ❖ Weber, M. , "Legal Authority in a Bureaucracy", in T. Bush (ed.) Managing Education: Theory and Practice, Open University Press: Milton Keynes, 1989
- ❖ Weick, K.E., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", Administrative Science Quarterly, Vol.21, no.1, 1976



التفكير النظامي في الإدارة التعليمية

التفكير النظمي في الإدارة التعليمية

المقدمة

لقد قاد تعقد الحياة في مجتمعات اليوم إلى إيجاد مؤسسات مختلفة متعددة من أجل تحقيق أهدافها وغاياتها ومراميها ، فمجتمعات اليوم نظمت نشاطاتها المختلفة في مؤسسات متخصصة ولكنها متكاملة ومتفاعلة مع بعضها ومع بيئتها الموجودة فيها . وهذا التنظيم الذي يمثل أحد المعالم البارزة في المجتمعات الحديثة هو مفهوم قديم قدم البشرية باعتباره يمثل جماعة إنشائية يعمل فيها الأفراد متعاونين لتحقيق هدف متفق عليه . غير أن هذه التنظيمات اختلفت في البساطة والتعقيد ، ولعل أكثر أنواع التنظيمات تعقيدا هو ما يشاهد في مجتمعات اليوم التي تجاوزت المرحلة الصناعية إلى الثورة التكنولوجية المعرفية "Infotech" وثورة الآمال البشرية .

وفي الستينيات من القرن العشرين انتشر الحديث عن مفهوم النظم ونظرية النظم ومع إطلالة السبعينيات بدأت دلائل تطبيق هذا التفكير النظمي في مختلف مجالات النظام التربوي . ويعتد بيرتالانفي Bertalanffy المتخصص في علم الأحياء

أول من وضع الخطوط الأولية لفكرة ما يسمى اليوم بنظرية النظم العامة في عام (١٩٥٠) ، والنظام من وجهة نظر بيرتالانفي هو عدد معقد من العناصر في حالة تفاعل دينامي داخلي وكذلك تفاعل دينامي مع بيئته التي يتعايش ضمن أطر متغيراتها ومكوناتها المختلفة ، بمعنى أن النظام يمارس عمليتي الأخذ والعطاء عبر تفاعلاته الدينامية كافة شأنه في ذلك شأن الكائن الحي الذي يتصف بالحركة والدينامية مهما بدا عليه من سكون واستقرار ظاهرين . (Bertalanffy,1968:33)

فالنظام هو مجموعة من العناصر المترابطة والأجزاء المتفاعلة التي تعمل معا لتحقيق أهداف مرسومة وغايات محددة ، وتتكامل هذه العناصر والأجزاء بشكل لا يمكن فهمها إلا عبر النظر إلى تكامليتها . فالنظام جسم واحد تشارك عناصره المتعددة في أداء وظائفه وتحقيق مخرجاته ضمن بيئته المعنية . وأسلوب النظم تعبير يشير إلى " عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية " وهو اتجاه لمعالجة الوظائف الإدارية من خلال إطار فكري متطور وتحليل علمي عميق ، مع توفير مجموعة من الإجراءات المترابطة لمعالجة مشكلات مستمرة .

فالتفكير النظمي System Thinking هو تكنولوجيا عقلية أو ذهنية تيسر رسم الخرائط الذهنية Intellectual Map التي بوساطتها يمكن أن تمارس بشكل أفضل عمليتي التخطيط واتخاذ القرارات على وجه الخصوص وبقيّة العمليات الإدارية الأخرى بشكل عام ، إذ أدخلت تكنولوجيا النظم التداول العلمي الكمي إلى الإدارة التربوية لتساعدها في حل مشكلاتها الإدارية المتعددة .

مفهوم النظام :

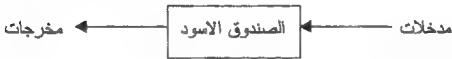
يمكن النظر إلى النظام على أساس جشطالتي ، بمعنى أنه وبالرغم من تكون النظام من عدة عناصر إلا أنه أكثر من مجرد تجميع لها ، إذ أنه يتضمن تنظيما وترابطا ووحدة كلية تتكامل عبرها هذه العناصر . فالنظام ليس فقط مجموعة من الأجزاء والمكونات فمفهوم النظام يعطي معنى كليا للأهداف والمرامي التي اختيرت هذه الأجزاء والمكونات من أجل تحقيقها . ويمكن القول بأن نظرية النظام هي إطار عام للتحليل العقلي العلمي للمساعدة في تبصر نظمنا وتفهمها .

فالنظام أكبر من مجموع الأجزاء ، إنه إطار مستقل تترتب فيه الأجزاء والمكونات ضمن شبكة علاقات مدروسة سعيًا لتحقيق مخرجات محددة مدروسة ضمن رؤى واضحة ، ويمكن النظر إلى الإنسان وإلى البيئة التي يعيش فيها وإلى الموجودات من حوله كافة من خلال فكرة النظام ، وفي واقع الأمر فإن حياتنا اليومية محاطة بنظم عاملة من نوع أو آخر . فالكثير مما توصل إليه الإنسان من مخترعات هي نتيجة اتباعه لأسلوب التفكير النظمي ، فالهواتف مثلا هي نظام ، فهااتف كل فرد متصل بكل هاتف آخر ضمن نظام معين وكذلك السيارة والمنذاع وغيرها كلها أمثلة لنظم عاملة . وكل هذه النظم يمكن تعريفها من خلال ذات المنطقات والأسس التي يقوم عليها التفكير النظمي ، والطبيعة هي النظام الأكبر وكل ما في الطبيعة هو من مكونات هذا النظام الأم ، بالرغم من أن كلا منها يمكن أن يشكل نظاما متكاملا في حد ذاته .

وينظر العلماء للجسم الإنساني كمثال على النظام الحسي ، غير أن هذا النظام الكبير يتضمن العديد من النظم الفرعية التي تمارس عمليات محددة ضمن

العمليات المتكاملة للنظام الإنساني الأكبر ومن بين هذه النظم الفرعية نظم المكونات العصبية والهضمية والعظمية وما إلى ذلك .

فكل نظام يقوم بعمليات محددة تتطلبها طبيعة وجوده والغايات التي صمم من أجلها وأحيانا تكون عمليات النظام ومنطق التحويل الذي تستند إليه عملياته غير واضحة تماما ، إذ يتم التعامل مع هذه العمليات وكأنها تتم في داخل صندوق أسود مغلق ، كل ما يعرف عنه أن له علاقة بتحويل معطيات النظام ومدخلاته إلى نواتج ومخرجات. وكثيرون هم الذين يستعملون فكرة الصندوق الأسود في حياتهم اليومية فنحن نغذي النبات ونسقيه ونسمده ولكن كثيرين لا يدركون تماما جوهر عمليات التحويل التي تتم ، فقد لا يتوفر الوقت لمعرفة ما يتم ، وقد لا تتوفر المقدرة على معرفة ذلك ، وهذا يجعلنا نكتفي بمعرفة ضرورة تزويد النبتة بالماء والسماد " كمدخل " للحصول على " المخرج " وهو نمو النبتة ، بينما نعامل عملية نمو النبتة ذاتها معاملة شيء وكأنه يتم ضمن صندوق أسود . والشكل الآتي يوضح ذلك :



(الشكل رقم ١١)

فكرة الصندوق الأسود

وكثيرة هي الأشياء التي يتم التعامل معها من هذا المنطلق عند العديد من الناس ، منها نظام الحاسب الإلكتروني ، ونظام السيارة وما إلى ذلك ، ولكن إن تم قبول ذلك من بعض فئات العاملين فلا يمكن قبوله ممن هم في مستوى متخذي القرار ، إذ يجب الحرص على توضيح ما يتم ويجري داخل صندوق وإطار عمل كل منهم لأن مثل هذه المعرفة وهذا الإدراك يزيد من الفاعلية الداخلية في التعامل

مع أطر مسؤولياتهم ضمن النظام . فالإداري الناجح ملزم بمعرفة ما يجري داخل صندوق وحدته ومنظمته ليكون أقدر على الاستفادة من معطيات تقييمه لنشاطاتها في التعامل مع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها ونظام التغذية الراجعة فيها .

ولقد حاول الكثيرون تعريف مفهوم النظام ، ومن هذه التعاريف أن النظام مجموعة من العناصر المترابطة الأجزاء المتفاعلة التي تعمل معا من أجل تحقيق غايات مشتركة وأهداف محددة ، بمعنى أنه كيان يشتمل عناصر تربطها شبكة من العلاقات ويستقبل مدخلات معينة من بيئته إذ يعالجها من أجل إنتاج مخرجات محددة تتناغم والأهداف المرسومة لذلك النظام التي غالبا ما تكون متأثرة بحاجات بيئتها ومتطلباتها .

ويعرّف النظام أيضا بأنه المجموع الكلي للأجزاء والعناصر التي تعمل بطريقة مستقلة وتعنى بالترابطية الشبكية بين هذه المكونات المستقلة نسبيا ، بمعنى أن استقلالها يتم ضمن مراعاة لتناغمية عملها الجماعي لتحقيق النتائج المطلوبة أو المخرجات المتوخاة على أساس من الوعي بالحاجات والأهداف التي أسس النظام من أجل تحقيقها . وطبقا لهذا التعريف فإن أية كينونة لها هدف وتعمل بشكل منظم من الممكن أن تكون نظاما .

ومن أهم مميزات مدخل النظم أنه يوفر إطارا تتدفق فيه المدخلات المتعددة والمتنوعة المصادر لتعمل ضمن مكونات فرعية متناغمة الترابط لتحقيق عملية خلق وإبداع تظهر في مخرجات متوخاة للنظام .

أما أسلوب النظم فهو طريقة بحث ودراسة بالإضافة إلى كونه أسلوب تفكير يقوم على النظرة الشاملة الفاحصة المحللة ، فهو طريقة تحليلية تمكننا من التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حددتها مهمة النظام ، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام بأكمله وتتكامل نشاطات هذه الأجزاء وفقا للوظائف التي يقوم بها النظام الكلي .

وقد وصفت لجنة استراتيجية التربية العربية أسلوب النظم على أنه في جوهره أسلوب في التفكير ومعالجة المشكلات حيثما كان الهدف في معالجتها إدراك ما بين الظواهر من علاقات متبادلة (محمد الشريف وآخرون، ١٩٧٩: ٢١٩).

وأسلوب النظم تقنية طيعة فيقدر ما لديك من مقدرة على رؤية شبكة العلاقات وتحليلها وتبصرها تستطيع أن ترى المشكلة وتذكر أبعادها ، وكل فرد ينظر إلى المشكلة من زاويته الخاصة متأثراً ببعده البنائي المطور عبر سنين حياته والمتأثر بالخبرات والمواقف التي مرّ فيها وتعرض إليها.

وأسلوب النظم ضد الفوضى والتشويش لأنه في أساسه يفترض وجود علاقات منظمة وترتيب معين بين مختلف مكونات النظام وينسب دققة ومدروسة تماماً كتلك العلاقات والنسب التي تشتمل عليها مكونات جسم الإنسان ، ففي أسلوب النظم والتفكير النظامي لا مكان للتجزئة بعيداً عن رؤية شبكة العلاقات بين الأجزاء على أن يتم ذلك ضمن إدراك سليم للأهداف والمرامي المتوخاة .

ماهية التفكير النظامي :

لقد أصبحت مصطلحات التفكير النظامي من المصطلحات التي لا غنى عنها في الأدب التربوي وبخاصة في مجالات الإدارة، فمصطلحات مثل: مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة أصبحت متداولة بين معظم الإداريين، كما أصبح الدارسون يؤكّدون أهمية فهم شبكة العلاقات بين مكونات الظاهرة موضع الدراسة في مقابل عنايتهم السابقة بتحليل الأجزاء ودراستها بشكل مستقل، ومرد هذا التحول في الاهتمام إدراك الدارسين أن كل نظام هو أكثر من مجرد مجموع الأجزاء التي يشتملها .

فالتفكير النظامي هو تجمع وتمحور لأشياء أو أفكار أو مبادئ أو عقائد أو ما إلى ذلك ليشكل كلا متناغما مترابطا ضمن شبكة منظمة من التفاعلات المعتمدة على بعضها البعض ، وبهذا يكون النظام تصميمًا وخطّة مدروسة لتنظيم وتعجيل مجموعة من النشاطات ضمن مسعى من تحقيق لأهداف ومرام متفق عليها .

إن التناول النظامي ينطلق من مفهومي الانفتاح والتفاعل وهو بذلك يختلف عن التناول التقليدي للنظم الاجتماعية الذي يركز على الاهتمام بالأبعاد الداخلية للنظام دون الاهتمام بتجاوز ذلك إلى العناية بتفاعل مكونات النظام مع بيئته الخارجية ومع ما يتّزامل معه من نظم أخرى في هذه البيئة .

معالم التفكير النظامي :

هناك ثلاثة معالم رئيسة يتجسد وينتظم من خلالها أي تفكير نظامي وهي :
الأهداف ، والوظائف ، والمحتويات أو المكونات . فالنظم توجد لتحقيق أهداف معينة مستخدمة محتويات أو مكونات مصممة بأفضل شكل ممكن لتكاملها حتى تصبح قادرة على مباشرة وظائفها المحققة لأهدافها .

❖ الأهداف :

توجد النظم أو تؤسس بناء على حاجة مجتمعاتها وبيئاتها ، فالمؤسسة التربوية مثلا نظام أسس من قبل المجتمع ليحقق مجموعة متنوعة من الحاجات التربوية . وحتى يكون في مقدور النظام تحقيق هذه الحاجات بالقوة نفسها فإنه يتّحتم تقييم هذه الحاجات وتحليلها من قبل النظام التربوي والمجتمع ، بغية وضعها

في أولويات مع دراسة احتمال تحقيقها . فكلما كانت هذه الحاجات والغايات أوضح، كان النظام التربوي أقدر على التعامل معها وأكثر شعورا بمسؤوليته عن تحقيقها.

❖ الوظائف :

لكل نظام وظائفه ، فهناك وظائف عامة في النظم كلها وهناك وظائف خاصة بالنظام . والوظائف العامة هي التي تتوفر في النظم جميعها ومنها: المدخلات، والمخرجات، والتغذية الراجعة ، والضبط ، والتكيف ، والمواصفة، والنمو، والتحويل. وتعد وظيفة التحويل أهم الوظائف العامة إذ يتم بواسطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات فهي بالتالي أكثر وظيفة تخدم الهدف وتلبي المتطلبات. والتحويل يتم بتنشيط الوظائف الخاصة بالنظام التي يمكن تعرفها بتحليل أهداف النظام . ويقدر توفر الدقة في تعيين الوظائف الخاصة بالنظام يمكن تعرفها بتحليل أهداف النظام يصبح بالإمكان اختيار مكونات النظام وعناصره ومركباته . وبالنسبة للنظام التربوي فإن أهم مكون فيه هو المتعلم ، وبالتالي فإن أهم وظيفة فيه هي تسهيل تحويل المتعلم من مدخل غير قادر على الأداء وفق الطرق المرغوب فيها إلى مخرج قادر حقا على الأداء لأنه قد تعلم.

❖ المكونات :

إن اختيار عناصر النظام ومكوناته تعتمد على إمكان استخدامها لتحقيق وظائفه ، والوصول إلى غايته . فالغايات والأهداف تحدد وظائف النظام ، وتحديد هذه الوظائف يقود إلى تحديد مكوناتها والقدرات التي يجب أن تتوفر فيها . فمكونات النظام تتصل مع بعضها بعلاقات ضمن نمط وتصميم معين يكون بنية النظام . ومن خلال ديناميّة هذه العلاقات يتحول النظام من كونه مجموعة كينونات مستقلة إلى حالة من التكامل والتداخل . فالنظام التربوي مثلا يتألف من مجموع أنظمتها الفرعية بكل مكوناتها ذات الصلة والعلاقة بتحويل المتعلم إلى مخرج ليحقق فيه الأهداف التربوية المتفق عليها .

وبالرغم من بعض الاختلافات في استخدام المصطلحات إلا أن هناك نوعا من الاتفاق على معنى نظام " System " فمن وجهة نظر (بيرتالانفي) رائد التفكير النظامي ، فإن النظام هو عدد معقد من العناصر في حالة تفاعل وتبادل الأشياء مع بيئته ، بمعنى أنه يمارس عمليتي الأخذ والعطاء معها . أي أن النظام المتسم بالصحة المنظمة يعيش حالة من الدينامية الخارجية مع بيئته إضافة إلى ديناميته الداخلية . (Bertalanffy,1968)

ويمكن تعريف النظام أيضا بأنه تجميع تكاملي لعناصر متفاعلة صممت لتحقيق تعاونها وظيفية محددة سلفا . (Flagle,et.al,1960:58)

- وأنه مجموعة من العناصر المعتمدة على بعضها بعضا تعمل معا لتتجزأ قصدا
تم تحديده مسبقا . (Chorofas,1965:2)

- وأنه شيء منظم ذو توجه وغاية ويتمتع بدرجة من الوحدة الداخلية وهو بنية أو تنظيم مدروس ضمن إطار منهجي يبين بشكل واضح شبكة علاقات الأجزاء مع بعضها البعض ضمن إطار الكل الذي تعيش . (Blendinger,1969:56)

- وأنه كل متكامل منظم يتألف من مكونين أو نظامين فرعيين أو أكثر يتوقف بعضها على البعض الآخر وله حدود معرفة ضمن إطار النظام البيئي الأكبر الذي يوجد فيه . (Kast&Rosenzweig,1979:98)

ويلاحظ أن هناك عوامل مشتركة تشتملها هذه التعاريف جميعها مثل إبرازها لمصطلحات عناصر ، وأجزاء ، ومكونات ، وهذه تشير إلى مكونات النظام ، كما تؤكد هذه التعاريف شبكة العلاقات المتبادلة بين هذه العناصر والأجزاء ، فتنظريه النظم تقوم على أساس النظر إلى الواقع العملي وكأنه مكون من محتويات نظامية في وضع دينامي متوازن .

مكونات النظام:

يتكون كل نظام من أجزاء ترتبط معا في تكامل وثيق ولكل منها أهميته ودوره في حركة النظام وفاعليته في تحقيق أهدافه . وتضم هذه المكونات مدخلات النظام ، وعمليات النظام ، ومنتجات النظام ، ومخرجات النظام، والمخرجات الموظفة للنظام ، والتغذية الراجعة .

مدخلات النظام Inputs :

وتتمثل في كل ما يستقطبه النظام من بيئته ضمن تصوره لما تحتاجه عملياته ومخرجاته من مدخلات ضرورية لمساعدته في تحقيق أهدافه ومهامه وقد يتوالى ورود هذه المدخلات إلى النظام في تدفق مستمر أو على شكل متقطع علما بأن المصدر الأساسي لهذه المدخلات هو بيئة النظام المحيطة به .

وفي النظام التربوي هناك أنواع ثلاثة من المدخلات وهي :

❖ **المدخلات البشرية :** وتمثل في الأفراد الذين يتولون مسؤولية تشغيل مختلف مكونات النظام بكل ما يمتلكونه من أبعاد معرفية ومهنية واتجاهات وقيم ومهارات ومكونات بنائية أخرى تشتملها شخصياتهم . بمعنى أن مدخلات النظام البشرية تفعل النظام متأثرة بما تمتلكه وتشتمله من أطر مرجعية تمت بلورتها عبر عملية بناء كيانات شخصياتهم الفريدة ؛ ومن بين هذه المدخلات البشرية المتعلمون والعاملون في النظام التربوي كافة .

❖ **المدخلات المادية :** وتمثل هذه المدخلات في كل ما هو غير بشري من أموال وتجهيزات ومواد ضرورية لتفعيل النظام في مساهمة لتنشيط عملياته ومكوناته الفرعية ضمن أطر من إدراكه لأهدافه ومهامه .

❖ المدخلات المعنوية : وتتمثل في قيم المجتمع والاتجاهات السائدة فيه ومستواه الحضاري عبر تقدم الأبعاد القانونية والفكرية ومستوى نضج أفرادهِ وسيادة مفاهيم اجتماعية سليمة بينهم .

عمليات النظام : Processes

وتتمثل في تلك المكونات الفرعية المصممة وفق نسق يتناغم مع المهام والعمليات المختلفة التي يفترض أن يشتملها النظام والمتوقع منه من خلالها إنجاز مهام تخصصية محددة تتكامل مع مكونات فرعية أخرى ، وتتعايش معها ضمن شبكة علاقات محصلتها تكامل هذه العمليات عبر مكوناتها الفرعية لتصب في النهاية في مسار تحقيق أهداف النظام ومراميه .

ويتوقف نجاح النظام بدرجة كبيرة على فاعلية العمليات والأنشطة التي يشتملها وعلى قدرتها على استيعاب وتوظيف مدخلاته لأقصى طاقة ممكنة بما ينسجم مع النتائج المتبتغة .

منتجات النظام : Products

وتتمثل هذه المنتجات بمخرجات فرعية ضمن إطار من تصور المخرجات النهائية ويعني هذا في النظام التربوي منتج تحصيل الطلبة في المواد الأكاديمية مثلا ، ومنتج النمو الانفعالي للطلبة ، ومنتج النمو الاجتماعي للطلبة ... وهكذا .

بمعنى أن منتجات النظام تتعلق بما يترتب على عمليات النظام الفرعية ضمن مسعاها المتكامل لتحقيق المخرج / المخرجات المنشودة للنظام .

مخرجات النظام : Outputs :

وتتمثل في عوائد النظام ومخرجاته المرتبطة بأهدافه إذ أنه من المفروض ، ومن الناحية النظرية على الأقل ، أن تتطابق مخرجات النظام مع أهدافه مع أنه في واقع الأمر وحقيقته يندر أن لا يكون هناك فرق بين أهداف نظام مسا ومخرجاته الفعلية ويمثل هذا الفرق درجة انحراف ذلك النظام المعين عن أهدافه ومخرجاته النموذجية المرسومة إذ يتوقف ذلك كله على مقدرة النظام فسي ضبط مدخلاته وعملياته وطرق تشغيل وتفعيل نظمه الفرعية .

والمخرجات على أنواع منها :

❖ مخرجات بشرية : وهم الأفراد الذين تمت تربيتهم وتأهيلهم بما ينسجم والأهداف التي خطط لها مصممو النظام .

❖ مخرجات مادية : وهي المنتجات التي يمكن للنظام أن يتوصل إليها نتيجة استخدامه ما توافر له من مدخلات مثل تطوير الأبنية المدرسية وأعداد الخريجين ، وتوظيفه لأجهزة مثل الحاسبات وما شابه من تقنيات تتوافر لديه .

❖ مخرجات معنوية : وهي متمثلة بالمعارف والأفكار والمعلومات ومختلف أشكال الإثراء المعنوي كالقيم والاتجاهات والعادات وما إلى ذلك.

مخرجات موظفة للنظام : Outcomes

وتتعلق هذه المخرجات الموظفة بمخرجات النظام الفعلية بعد دخولها سوق العمل والإنتاج و معتزلة الحياة ومن مظاهرها تحقيق فاعلية المخرجات في توظيفها ونجاحها الميداني ضمن إطار مفاهيم المساءلة ، ومقدرتها على المحافظة على مفاهيم الدينامية والصيانة .

التغذية الراجعة : Feedback

وتمثل في نظام للتكيف يقوم على أساس موازنة المخرجات الفعلية للنظام بالمخرجات النموذج التي يفترض أن ينتجها النظام ومن ثم ملاحظة ودراسة التفاوت بينها بهدف تطوير بدائل تكيفية ، يتم اختيار الأنسب منها في ضوء إمكانات النظام سواء أتعلم بها من المدخلات أم العمليات أم معطيات البيئة ومتغيراتها . وبعد التأكد من البديل / البدائل التكيفية المناسبة ، يتم مأسستها لتصبح جزءا فاعلا ومكونا أساسيا من النظام أسوة ببقية مكوناته الأخرى .

وتعدّ عمليات التغذية الراجعة من أهم مميزات التناول النظامي باعتبارها تساعد على تقييم وتطوير أداء النظام عبر المراجعة المستمرة لطريقة تفعيله لمكوناته كافة .

حدود النظام

إن لكل نظام حدوده الخاصة به التي تحيط بعملياته المشتركة ، والوظائف المتنوعة والأجزاء المعتمدة على بعضها البعض . ويمكن تشبيه الحدود بـ " الجلد " الذي يحيط بالكائن الحي ، أو بالحدود الجغرافية لوحدة سياسية جغرافية ، وهذه

الحدود تتصف بالمرونة النسبية بحيث تحدد بحسب الغرض الذي صمم من أجله النظام.

وفي داخل حدود كل نظام توجد أنظمة فرعية Sub-Systems ونقططة الاتصال بين نظامين فرعيين تسمى " بالسطح البيني " Interface وكل شيء خارج النظام الواحد جزء من البيئة المحيطة Environment ويسمى النظام الذي تكون حدوده كثيمة " بالنظام المنغلق " Closed System إذ لا يتأثر بشكل فاعل بالبيئة الخارجية . لذا تعد هذه الأنظمة المنغلقة نظاما غير مستقرة ، وذلك لانقارها المقدرة على تحسس التغيير في البيئة المحيطة والتعامل معه . أما إذا كان التفاعل ممكنا بين النظام وبيئته فيشار للنظام على أنه نظام مفتوح Open System ييسر تجاوب النظام مع حاجات بيئته التي وجد النظام من أجل خدمتها وتحقيق متطلباتها وتوقعاتها وهذا يؤثر على طبيعة مدخلات النظام وعلى عملياته ومخرجاته من بعد .

دينامية النظام

إن نظرية النظم هي وسيلة لإيجاد إطار شامل تتكامل فيه مجالات المعرفة المتخصصة كما توفر قاعدة مشتركة لمقارنة المفاهيم من الحقول المعرفية المتعددة. فنظرية النظم تمثل رد فعل للتجزئة التي نشأت عن التركيز على مكونات النظم الفرعية وإغفال نمط شبكة العلاقات التي تربط بينها إذ إن هذه النظرية تهتم بتراپية مكونات النظام وبشبكة العلاقات بينها .

إن أسلوب النظم يعدّ طريقة للتغيير ، أو إطاراً عقلياً مرجعياً يستخدمه الإداري لإنجاز وظائفه من تخطيط وتنظيم ورقابة وغيرها من العمليات الإدارية الأخرى .

إن النظام وحدة معقدة التركيب تتألف من أجزاء عديدة خاضعة لخطّة مشتركة، فالنظام شبكة من الأجزاء المنظمة المتنوعة والمربطة بعلاقات متبادلة. لذا فإن النظام يفترض وجود ترتيب معين ، فالتشويش والفوضى أمور مناقضة للفكر النظامي غير أن هذا لا يعني الجمود أو فقدان النظام وأجزاؤه عنصر المرونة في تفاعله مع معطيات البيئة ، بهدف الوصول بالنظام إلى حالة من الثبات والاستقرار النسبي للفاعل .

فالنظم إذا تتميز بمخصال ثلاث : أولاً أنها هادفة بمعنى أن لها مخرجات، وثانيها أن لها نمطاً معيناً في تنظيم مكوناتها وتنطلق من تصميم معين . وثالثها أن لها مدخلات موزعة وفق خطة معينة وشبكة علاقات مدروسة .

فالنظام هو تنظيم من المكونات صمم لتحقيق أهداف محددة وفق خطة مرسومة في بيئة معينة ، وتتفاعل ضمن إطار بيئتها مع نظم أخرى تعرف بالأنظمة المزاملة Peer Systems ؛ لذا فإن الدينامية التي يعيشها أي نظام اجتماعي لا تتم في فراغ بل عليها أن تستبصر واقع النظم الاجتماعية الأخرى المتراملة معها في البيئة المعنية. ويمكن تقسيم النظم من حيث تفاعلها الدينامي مع البيئة إلى نظم مفتوحة وأخرى مغلقة كما أسلفنا سابقاً .

بالنسبة للنظم المفتوحة فالتفاعل بين البيئة والنظام من مميزات هذه النظم ، والنظام في هذه الحالة يتأثر بعوامل بيئية خارجية ويؤثر فيها ؛ لذا فإن من مترتبات هذه الدينامية إمكانية أن يحدث التغيير عبر عملية الأخذ والعطاء بين النظام ومكونات بيئته سعياً إلى توازن دينامي بين النظام وبيئته.

بينما يلاحظ في النظم المغلقة أن تأثير البيئة محجوب عنها أو غير مشجع أو محدود ولا يوجد تفاعل إلا بين أجزاء النظام داخل إطار حدوده ، على عكس النظام المفتوح الذي يوفر السبل والمنافذ لتفاعله مع بيئته . وكلما ازدادت هذه السبل والمنافذ ، ازداد انفتاح النظام الذي يتطور وتتعاظم مدخلاته مما يؤدي إلى تطوير عملياته وإثراء مخرجاته . (Hearn, 1959:48-49), (Greene, 1973:36) (هاني عبد الرحمن، ١٩٨٠: ٤٧) .

وتتميز النظم المفتوحة في ديناميتها بما يأتي:

١. تتبادل النظم المفتوحة طاقاتها ومعلوماتها مع بيئتها ، بمعنى أنها تعيش دينامية في تناول مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها .
٢. تميل النظم المفتوحة إلى المحافظة على استقرارها وتوازنها بمحافظتها على توازن النسب بين مكونات النظام الواحد ، وإدراكها أن أي تغيير في أي مكون فرعي يتطلب إحداث تغييرات موازية وبالنسب التي تتطلبها بقية المكونات الفرعية الأخرى في النظام . فالنظام المفتوح كالشمعة التي تحافظ على حجم شعلتها الطبيعية طيلة وجودها مع بيئتها بالرغم من استمرارية اشتعالها وذلك عبر استمرارية تكيفها مع متغيرات بيئتها .

٣. النظم المفتوحة ذاتية التنظيم؛ فهي تعيد تنظيم مكوناتها بحسب الظروف البيئية لتبقى على فاعلية ديناميتها الداخلية وكذلك على فاعلية ديناميتها الخارجية مع بيئتها . أي أن النظم المفتوحة تعيش توازنا صحيحا عبر تفاعلاتها الداخلية والخارجية كافة . فالشمعة في المثال السابق تهتز متذبذبة في حالة تعرضها لتيار هوائي وهذا التفاعل مع الموقف الجديد

يعطيها الفرصة للعودة إلى حالتها المستقرة السابقة بتوقف المؤثر الطارئ . أي أن ديناميتها وانفتاحها حافظ على بقائها واستمرارية فاعليتها .

والنظم المفتحة تتميز بحدود مرنة تتفاعل من خلالها مع بيئتها ومثل هذه النظم تستقبل معطيات من بيئتها وتتفاعل معها بسهولة ويسر وتختار ما تحتاجه منها ويقدر ما يفيدها لتستخدمها في إثراء وتفعيل عملياتها بهدف إنتاج مخرجات لها دلالتها وفائدتها لبيئتها ، فالنظام المفتوح يتميز بتدفق مستمر من الطاقة والمعلومات والمواد بينه وبين بيئته .

أما النظم المغلقة فتتميز بحدود كثيفة ليس من السهل النفاذ منها ومثل هذه النظم لا تتفاعل بشكل كاف مع بيئتها ولا تستفيد كثيرا من معطيات هذه البيئة كما أن فائدتها لبيئتها تكون محدودة .

وفي واقع الأمر فإن النظم تقع على متصل الانفتاح - الانغلاق لأنه لا يمكن لأي نظام يهيمه أن يحافظ على استمراريته أن يكون تام الانغلاق أو حتى تام الانفتاح . ولذلك فقد يكون من الأنسب استخدام تعبير مغلق نسبيا أو مفتوح نسبيا للدلالة على موقع النظام المعين بالنسبة لمتصل الانفتاح - الانغلاق . والنظم الاجتماعية ، ومنها النظام التربوي ، لا بد أن تكون نظما أقرب إلى الانفتاح منها إلى الانغلاق كي تتمكن من الاستمرار في خدمة بيئاتها بتحقيق مخرجات لها دلالتها ويحتاج إليها المجتمع .

مفهوم النظام وتحليل النظم:

إن الكون الذي نعيش فيه يقوم على أساس شبكة من العلاقات المعقدة بين مختلف مكوناته ، ويستخدم التفكير النظمي لمعالجة مثل هذه التبعثبات في جميع مجالات الحياة .

إن أسلوب تحليل النظم صمم كأحد أبعاد التفكير النظمي ونظرية النظم لتيسير إدارة المؤسسات وتفعيل عملية اتخاذ القرارات فيها ولمعالجة المشكلات التي تنشأ في إدارة تلك المؤسسات بكل ما تشتمله من قوى بشرية وآلات وموارد ضمن أطر البيئة والمحيط الذي توجد فيه .

كما صمم أسلوب تحليل النظم لتحسين الفاعلية الداخلية للنظام أي أنه معني بفحص النظام وتبصر عمليات التشغيل والتطوير والتغيير التي يعتمد عليها بهدف تمكين شبكة التفاعل بين مكوناته من الوصول إلى المخرجات والمرامي التي صمم النظام من أجل تحقيقها . أما الفاعلية الخارجية للنظام فتقع ضمن مجال الاهتمام بتخطيط النظم بمعنى أنها تركز على التنسيق بين النظام التربوي وبقوة النظم والقطاعات الأخرى المزاملة للنظام التربوي في المجتمع كالنظام الاقتصادي أو النظام الاجتماعي أو النظام السياسي وغيرها من النظم الاجتماعية الأخرى .

فتحليل النظم معني بتجزئة أي موقف إلى تفاصيله ومكوناته ولكن ضمن إدراك لمنظومة شبكة العلاقات التي تتضمنها وتعمل وفقاً هذه المكونات ، ثم دراسة سبل التعامل مع كل مكون وتبصر سبل ضبطه والتعرف على محدداته وسبل التعامل معه سواء أكانت هذه المحددات قوى بشرية أم مادية أم معنوية، وذلك بهدف التخلي عن النشاطات المستهلكة لجهد النظام ووقته والمحافظة على

النشاطات الداعمة لتقدمه وإنجاز أهدافه ومراميه إضافة إلى تفهم طبيعة علاقات النظام مع الأنظمة الاجتماعية المزاملة له في بيئته .

إن تحليل النظم مفهوم أو اتجاه في النظر إلى المشكلات والقضايا التي تواجهها لا بل هو فلسفة علمية في الاضطلاع ببحث متداخل للتخصصات موجه لاتخاذ قرار ما ، فهو منهج لاستقصاء أنسب طريقة يمكن بها مساعدة صانعي القرار كلما واجهته مشكلات اختيار معقدة وسط ظروف غير مؤكدة . وتحليل النظم يقوم على الفحص المنظم القائم على الدراسة المتعمقة المستفيضة والصريحة والجريئة للمتغيرات المتعلقة بالمشكلة كافة بهدف الوصول إلى المعالجة الجريئة والممكنة في الوقت نفسه . فتحليل النظم نقىض لأسلوب اتخاذ القرارات باستخدام البداهة أو العشوائية ، إنه الاختيار العقلاني القائم على الاستبصار والتفكير . فعن طريق تحليل النظم تتم الموازنة بين متغيرات المشكلة كافة والأهداف المرغوب في الوصول إليها وكلفتها وإمكانية تجسيدها . وتعكس مناهج تحليل النظم محاولة منطقية لتوضيح ميدان الصراع الذي يحيط بعملية اتخاذ القرارات التربوية ، فإذا ترك المعنيون بعملية اتخاذ القرارات لتحيزاتهم وأهوائهم وأبعادهم اللاشعورية الفرصة للتأثير على قراراتهم وتلوينها بالهوى والميل ترتب عنها خلخلة في العملية التربوية وبخاصة أن قراراتهم لا ينحصر تأثيرها عليهم شخصيا بل تمس قطاعا عريضا من المجتمع الذي يعيشون فيه . لذا لا يمكن قبول أية قرارات في الأمور التربوية لا تنطلق من مستويات متعمقة من التبصر والتفحص ، وأن أسلوب تحليل النظم ييسر — إذا ما اتبع بشكل سليم — الوصول إلى ذلك .

إن الأخذ بهذا الاتجاه ، اتجاه تحليل النظم ، يتطلب النظر إلى المشكلة في كليتها وضمن سياقها في النظام بهدف فهم أبعادها وأعماقها بغية الوصول إلى بديل أو بدائل تيسر على النظام تحقيق أهدافه المرسومة مع ضرورة مراعاة تفحص

البدائل من حيث تناغمها واتساقها وانسجامها مع أبعاد مدخلات النظام البشرية والمادية والمعنوية.

فالفكر النظامي فكر تحليلي كلي يتناول القضايا والمشاكل من خلال تفهم إطارها الكلي ثم يحللها ويجزئها إلى أجزاء لها دلالتها ، ولكن ضمن إدراك كلي لدرجة الاعتمادية المتبادلة ولشبكة العلاقات بين هذه الأجزاء ، كذلك بين هذه الأجزاء ضمن إطار النظام الذي تعمل فيه وبين بيئة هذا النظام الكلية . وبذلك يكون أي تغيير في أي جزء من هذه الأجزاء مؤثرا و متأثرا ببقية أجزاء النظام الأخرى.

دور الإنسان في التفكير النظامي:

إن تفعيل أي نظام اجتماعي لا يتم بمنأى عن دور الإنسان فيه ، فالعنصر البشري من أهم المصادر والموارد اللازمة لضمان كفاءة النظام إذ يقوم برسم الأهداف وتحليلها وتصميم نظم تشغيلها وتوظيف نتائجها المستخرجة من النظام.

لذا فإن لكفاءة وفاعلية العاملين في النظام أثرا مهما في نجاحه وتجاوبه مع الأهداف والمرامي التي صمم من أجلها وتحقيق تطلعات المستفيدين من ذلك النظام. علما بأنه لا يكفي ضمان وجود إنسان ليعمل في النظام بل لا بد من التأكد مسن أن هذا الإنسان مناسب فعلا للعمل في النظام وأن أبعاد شخصيته تتناغم وتتسجم مع متطلبات إشباع توقعات وحاجات وطموحات هذا الإنسان . كل ذلك بهدف الوصول إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للقوى البشرية التي يستعين بها النظام لتفعيل مدخلاته كافة عبر تشابكية مكوناته الفرعية سعيا للوصول إلى أهدافه و مراميه .

وهنا لا بد من إبراز قاعدتين أساسيتين معنيتين بنجاح النظام أو فشله وهما قاعدتا الكفاءة والفاعلية (Steers,1975):

القاعدة الأولى : تتعلق ببعد الكفاية في النظام Efficiency والمرتبطة بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات استخداما اقتصاديا بأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة ، فاهتمام هذه القاعدة منصب بشكل رئيس على بعد الإنتاج وكمه .

القاعدة الثانية : تتعلق ببعد الفاعلية في النظام Effectiveness وتهتم هذه القاعدة بكيف أداء النظام ونوعه . ويمكن أن ننظر إليه من زاويتين ، الفاعلية الظاهرية والفاعلية الشخصية . فتهتم الفاعلية الظاهرية بالسلوك الإداري الذي قد يظهر من خلال الفاعلية الإدارية ويجب أن يقوم وفق متطلبات مخرجات العمل مثل اتخاذ القرارات في وقتها المناسب وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة داخل النظام والإنجاز في المواعيد المحددة وما إلى ذلك من أمور . أما الفاعلية الشخصية فذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وبإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول ، إذ إنه في الوقت الذي تكون فيه للمنظمة الإدارية أهدافها يكون للأفراد حاجاتهم ، وإذا كانت أهداف الفرد العامل في النظام متناغمة مع أهداف المنظمة واستثمر الفود أن تحقيقه لمتطلبات دوره يساعده في إشباع متطلبات حاجاته ، يكون أمر الفاعلية الشخصية محققا وميسرا لبذل الموظف أقصى ما يستطيعه من طاقة من أجل إنجاز متطلبات دوره إذ لا تناقض بين أهداف المنظمة وتوقعاتها وأهداف الفرد وحاجاته ، فكلما زاد إحساس الفرد بأن إنجازَه يحقق انسجاما مع أهدافه وحاجاته كان ذلك محققا لبعد الفاعلية الشخصية بمعنى أن قاعدة الفاعلية تتعلق بالصلاحية المثلى للعناصر المستخدمة في النظام سعيا للحصول على الأهداف المحددة ، فهي علاقة بين المدخلات والعمليات وكيفها وليس بين كميتها وبين المخرجات فقط .

وفي العادة يتطلب الأمر تحقيق نوع من التوازن بين بعدي الكفاية والفاعلية وبقدر تحقيق هذا التوازن يمكننا ذلك من الحكم من أن النظام قد بلغ درجة صحية في العمل .

إن ممارسة أسلوب النظم لا يخلو من الأبعاد الأخلاقية أو القيمية باعتبار أن تعاملنا مع هذه النظم تتم من خلال الإنسان الذي لا يمكن إلا أن تكون لديه مكونات قيمية وأخلاقية تشكل بعدا مهما في إطاره الفكري وهذه تؤثر في طريقة إدراكه للأمور ، وعليه فإنه من الصعب أن نتحقق الموضوعية المطلقة باعتبار أن الإنسان يقع على متصل ذي حدين ، الموضوعية من جانب والذاتية من جانب آخر ، وبقدر قرب الإنسان العامل في النظام من حد الموضوعية يكون أحكم في تفسيراته وقراراته .

غير أنه يلاحظ أننا كثيرا ما نركز في تعاملنا مع مخرجات نظمنا التربوية على بعد كم مخرجات النظام المتمثل في أعداد الخريجين ومدى تمكنهم من المعلومات والمفاهيم والمعارف التي درسوها ضمن موادهم الأكاديمية . بينما لا نولي النظر إلى ما يتعلق بعدد قيمهم ، وتطوير مهاراتهم عبر ما عايشوا من خبرات وما تلقوه من معارف ، وتنامي قدرتهم على تبصرهم سلامة المنطلقات التي يعتمدونها في إدراكهم الأمور بما فيها إدراكهم لمسلماهم ومنطلقاتهم الذاتية في التعامل مع مدركاتهم إذ لا نولي مثل هذه الأمور العناية الكافية والاهتمام اللازم الذي تستحقه . وهنا يبدو واضحا أهمية بعد الإنسان العامل في النظم التربوية ودوره في الأداء الفاعل لهذه النظم .

يتضح من كل ما سبق أننا يجب أن نركز في تعاملنا مع الأنظمة التربوية على الاهتمام بدراساتها والتعامل معها من خلال معطيات وأسس التفكير النظمي الذي يساعد في إدراك العلاقة الشبكية والتشابكية التي يعيشها النظام التربوي سواء في تعامله مع معطياته ومكوناته الذاتية الداخلية ، أم في تعامله مع البيئة التي يتعايش معها بكل ما تشتمله هذه البيئة من نظم مزاملة . فكلما تعقدت تركيبة مجتمعاتنا البشرية ، أصبحنا بحاجة أكثر إلى التعامل مع التفكير النظمي في المواقع والمؤسسات المتعايشة فيه على اختلافها . وهذا يتطلب الاهتمام بإعادة النظر في

طريقة بنائنا لإنساننا بحيث يصبح أكثر قدرة على تبصر ذاته والابتعاد بها عن الأطر الضيقة أو أطر الميل والهوى منتقلا بها إلى رحابة الأطر العقلانية المنفتحة على معطيات الفكر الإنساني .

والنظرة التطبيقية من خلال تفكيرنا النظامي يمكن أن نتضح في القناعة التامة بأن أسلوب التفكير النظامي هو أكثر من تتابع في الخطوات وأنه عملية دينامية تفاعلية ، تعدل فيها الأهداف الأولية باعتبارها نتيجة لتحليلات لاحقة، والمحددات يمكن أن تعدل نتيجة لملاحظة أثرها على النظام، والخطول المقترحة تعدل نتيجة لتتابع الدراسات، والنظام بأكمله يمكن أن يعاد تصميمه نتيجة للتقييم الأدائي له . لذا فإن كل خطوة على الطريق تحلل للتأكد من مدى ملاءمة القرارات المتخذة أو تعديلها .

وأسلوب التفكير النظامي يمكن أن يساعد التربية في خدمة غرضها بفاعلية وكفاءة أكثر . فالتربية عملية دينامية وكذلك أسلوب التفكير النظامي ، فإنه عملية دينامية أيضا . فمن خلال تطبيق هذا الأسلوب يمكن تعرف مجالات المشكلة وإجراء التعديلات المناسبة مبكرا دون تأخير . فالإداريون التربويون اليوم لا يستطيعون تجاهل ضرورة التفاعل من منطلق أسلوب التفكير النظامي كما لا يستطيعون أن يكونوا غير ملمين بإجراءات تحليل النظم .

إن أسلوب التفكير النظامي يسمح للإداري التربوي بالتركيز المستمر على الأهداف والغايات وطريقة تحقيقها من خلال العمليات الإدارية . فالإدارة التربوية عبر أسلوب التفكير النظامي تنظر للمؤسسة التربوية على أنها نظام يترجم الموارد المتوافرة في المؤسسة من أموال وأجهزة وموهلين إلى نتاج أو عوائد مرتبطة بأهداف المجتمع التربوية العامة . فالنظام التربوي لا ينظر إليه على أنه تجميع لعناصر منفصلة وإنما نظام إنساني يمر بخبرات من التفاعل الدينامي بين أجزائه وبينها وبين البيئة .

وأخيرا يتضح مما سبق أن المفهوم الرئيسي في أسلوب التفكير النظامي هو التعرف على العديد من الاحتمالات واختيار أفضلها . هذا بالإضافة إلى الاهتمام بمكونات النظام التي يجب أن يعمل بعضها مع بعض باتساق وتكامل لتحقيق الهدف المرسوم فلا تسلط لمكون من مكونات النظام على الآخر . فلا الإدارة أفضل من العاملين الآخرين ، ولا الفنيون أفضل من غيرهم . بل الكل مهم ، ولكل أثره المهم في النظام الواحد المتكامل . ففي التفكير النظامي يلاحظ أن الاهتمام بالبدائل هو أمر أساسي وأنه يتضمن الاكتشاف المتعمق للمسبل المختلفة والطرق والوسائل لاستخدام وتفعيل الوظائف والمكونات وتفاعلاتها وأنماط التكيف بهدف الوصول إلى أعلى درجات الأداء لعمليات النظام المختلفة .

المراجع :

- ❖ Argyris, Chris ,”Personality and Organization: The Conflict Between the System and the Individual “, Harper and Row Publishers, N.Y.,1957
- ❖ Bertalanffy, L.Von,” General Systems Theory : Foundations, Development, Applications “, N.Y.:Goerge Braziller, 1968
- ❖ Blendinger , Jack, “ ABC of the Systems approach “, Education ,90 Sep.-Oct. ,1969
- ❖ Chorofas, Dimitris, “Systems and simulations “,N.Y.: The Free Press, 1956
- ❖ Degreene, Kenyon B. , Sociotechnical Systems”, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Inc.,1973
- ❖ Flagle, C.D., W.H.Huggings, and Robert H. Roy, ”Operations Research in Systems Engineering”, Baltimore: John Hopkins Un.Press,1960
- ❖ Green, Kenyon B.,”Sociotechnical Systems”,Englewood Cliff,N.J.: Prentice-Hall,1973
- ❖ Hearn, gordon, “theory Building in Social Work “, Toronto: University of Toronto Press , 1959
- ❖ Johnson, R.A., F.E. Kast , and J.E. Rosenzweig,”The Theory and Management of System “,N.Y.:McGraw-Hill ,1967
- ❖ Kast, Fremont and James E. Rosenzweig ,”Organization and Management : System and Cintingency Approach”, 3rd ed. ,N.Y.: McGraw-Hill , 1979
- ❖ Knezevich, Stephen J. “Administration of Public Education”, N.Y.: Harper and Row,1962

❖ Steers, R. ,” Problems in the Measurements of Organizational Effectiveness”, Administrative Science Quarterly, 1975

❖ محمد الشريف وآخرون ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة : ١٩٧٩

❖ هاني عبد الرحمن صالح الطويل ، الإدارة التربوية : بحوث ودراسات ، عمان : ١٩٨٠

❖ هاني عبد الرحمن صالح الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم ، عمان : ١٩٨٦



المناهج المنظمة في الإدارة التعليمية

المناخ المنظمي في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن نجاح الأنظمة التربوية لا يرتبط بمتغير واحد بعينه ، فطبيعة عمل النظم وشبكة العلاقات والتفاعلات التي تنشط عبرها مكوناتها الفرعية تؤثر في نجاح النظم التربوية و تحقيق الأهداف والمرامي التي تنشدها .

ويشكل جو العمل والمناخ الذي يعيشه العاملون في النظام التربوي متغيراً "فاعلاً" في درجة ومستوى نجاح أداء هذا النظام و في شعور المتفاعلين عبر مكوناته الفرعية المختلفة بالراحة والطمأنينة والثقة والرغبة في بذل أقصى جهودهم الممكنة في مساهمهم لإنجاز متطلبات أدوارهم ، ولذلك فإنه يلاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين جو العمل الذي يسود المنظمة وهو ما يسمى بالمناخ المنظمي Organizational Climate وبين درجة رضا المتفاعلين داخل النظام عنه ، إذ يتناسب نجاح النظام طردياً مع درجة صحة مناخ العمل الذي يسوده ، فالمناخ المنظمي يحدد درجة نجاح المنظمة بشكل كبير . وعلى الأغلب فإن المنظمة التي

تعيش مناخا "ضعيفا" أو مشوشا" تكون أكثر عرضة للفشل في الأمد الطويل حتى وإن نجحت مرحليا" في أداء وظائفها الإدارية الأخرى .

ويظهر أثر العلاقة الوثيقة بين النظام التربوي ومناخه السائد باديا" على مستوى أداء وانضباطية الطلبة وعطائهم وكذلك على استقرار العاملين فيه وإحساسهم بالرضى وعلى توجهاتهم الإبداعية في الأداء وعلى انفتاح النظام في خدمة المجتمع والمشاركة في فعالياته ونشاطاته وعلى نموه وتطوره بشكل عام .

ومن الدراسات التي أثبتت وجود علاقة بين المناخ المنظمي والرضا الوظيفي في بعض الدول العربية دراسة نادية شريف (١٩٨٥) في دولة الكويت ودراسة علي عكاشة (١٩٨٩) في الأردن .(نادية شريف ، ١٩٨٥) ، (علي عكاشة، ١٩٨٩)

لذا فإن المناخ المنظمي لأية مؤسسة مرتبط بنمط العلاقات التي تسود أجواءها والتي من شأنها أن تسهم في كيف تحقيق الأهداف والمرامي التي تتوخاها نتيجة لعملية تفاعل الجهد البشري فيها وما يتوافر لديها من الموارد المتاحة ، كما يتحدد المناخ المنظمي أيضا من خلال البعد القانوني الذي يحكم سير العمل (التعليمات ، والأنظمة، والقوانين) ومن خلال نمط التواصل والتفاعل السائد بين العاملين في أثناء سعيهم لممارسة عمليات تفعيل أدوارهم لتحقيق الأهداف والمرامي المرسومة وبالإضافة إلى أثر ذلك على أبعاد المبادأة والإبداع في الأداء .

المناخ المنظمي مفهومه و معناه :

المناخ المنظمي في حقيقة أمره هو الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المنظمة والمتضمن متغيرات عديدة منها أسلوب معاملة المديرين لمرؤسيهم وفلسفة الإدارة العليا وظروف العمل ونوعية الأهداف والمرامي التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها وطبيعة العلاقات بين العاملين في النظام كما يتأثر المناخ المنظمي بمتغير الجو العام الذي يسود البيئة الخارجية التي يعمل فيها النظام وبمستواها الحضاري واستقرارها وأمنها ويمدى سيادة الأبعاد الشورية والديمقراطية فيها .

وقد أكد مثل هذه التوجهات كل من " تم " و " بيترسن " Timm & Peterson إذ عرفوا المناخ المنظمي بأنه الاتجاهات السائدة والقيم والمعايير والمشاعر التي يمتلكها الأفراد بشأن المنظمة التي يعملون فيها . (Timm&Peterson,1982)

فالمناخ المنظمي هو نوعية البيئة الداخلية التي تسود منظمة معينة ، ويتمتعون بها العاملون في النظام مناخ نظامهم من خلال تجاربهم وعبر سبل التعايش بينهم داخل النظام إذ يؤثر ذلك كله في سلوكهم وفي طريقة أدائهم لمتطلبات أدوارهم .

وبشكل عام يمكن تشبيه المناخ المنظمي للنظام ببعد الشخصية بالنسبة للإنسان حتى أن البعض اقترح تسمية المناخ المنظمي Organizational Climate بشخصية النظام Organization Personality .

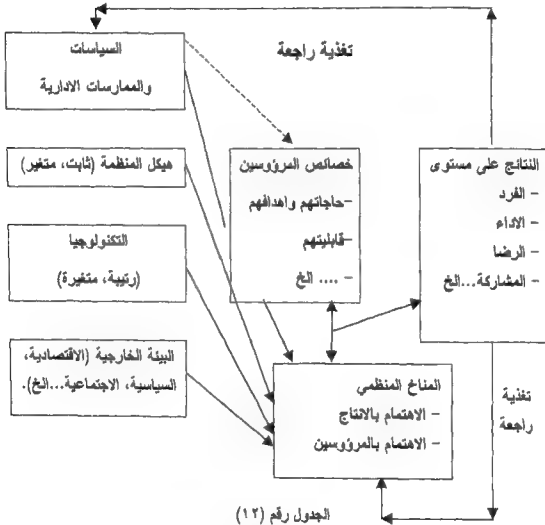
ويمكن استخلاص مضمون المناخ المنظمي ومعناه مما ورد في الأدب التربوي عبر التعريفات الآتية : (Hoy&Miskel, 1978) , (Halpin&Crofts,1963) (Halpin,1966)

- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة الخصائص التي يدركها و يشعر بها العاملون في النظام بما تميز بيئة العمل فيه سواء شعر العاملون بذلك بصورة مباشرة أم غير مباشرة ويكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم .
- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة الصفات والخصائص المدركة عن تنظيم معين أو عن أنظمتها الفرعية التي تتولد من الكيفية التي يتعامل بها النظام مع أعضائه ومع البيئة المحيطة به .
- ❖ المناخ المنظمي هو البيئة النفسية للمؤسسة .
- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة الخطط والخصائص والمميزات التي تميز مدرسة عن أخرى ، وتؤثر في سلوك الأفراد فيها وعلى كيف النتائج النهائي للجماعات المدرسية من طلبة ومعلمين وإداريين وهم يعملون للموازنة بين الأبعاد المؤسسية والشخصية في نظام اجتماعي " المدرسة " .
- ❖ المناخ المنظمي هو مزيج من تفاعل بعدي كيف القيادة الإدارية في النظام وكيف سلوك العاملين فيه .
- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة من الخصائص الداخلية التي يتميز بها نظام اجتماعي عن آخر والتي تؤثر بالتالي على سلوك العاملين في هذا النظام.

ويمكن القول في ضوء ما سبق من تعريفات بأن المناخ المنظمي هو مجموعة المميزات والخصائص التي تسود بيئة العمل في مؤسسة ما بشكل يجعلها مختلفة عن غيرها من المؤسسات .

عناصر المناخ المنظمي :

يتكون المناخ المنظمي لأي نظام أو مؤسسة من مجموعة من العناصر الأساسية يمكن توضيحها من خلال النموذج الآتي الذي طوره ستيبرز Steers ويشمل المكونات الآتية المبينة في الشكل رقم (١٢). (Steers, 1979:368).



١ . السياسات والممارسات الإدارية :

إن لنمط القيادة الذي يعمل النظام ضمن أطره تأثيرا على تحديد نوع المناخ التنظيمي الذي يدرسه الأفراد العاملون فيه ، فحينما تكون ممارسة الإدارة وسياساتها مبنية وقائمة على التشاور والمشاركة في عملية صنع القرارات وعلى احترام وتقدير الاعتبارات الذاتية والشخصية للعاملين فيه ، فإن شعورا بالثقة المتبادلة والصراحة وتحمل المسؤولية في إنجاز العمل يكون عاليا بين الأفراد ، مما يسهم في تطوير اتجاهات إيجابية نحو النظام و نحو العاملين فيه ، وهذا من دلائل إيجابية مناخه التنظيمي .

٢ . الهيكل التنظيمي :

إن للهيكل التنظيمي الذي يعمل النظام ضمن أطره تأثيرا واضحا على مناخه التنظيمي ، فكلما ازدادت هيكلية التنظيم في ترسيخ بعد المركزية مثلا توقعنا مناخا تنظيميا أقرب إلى السلبية منه إلى الإيجابية كما يمكن اعتبار أن حجم المنظمة يلعب أثرا مهما في تحديد طبيعة مناخها التنظيمي ، فكلما كان حجم المنظمة صغيرا كانت العلاقات بين أفرادها أكثر قربا وانفتاحا وصراحة وزادت الثقة بينهم وبالتالي ازدادت احتمالات وجود مناخ تنظيمي إيجابي لديهم ، أما إذا تضخم حجم المنظمة و صاحب ذلك هيكلية تنتمي بالمركزية ورافقتها ضعف أو تخلخل في صيانة أشكال وأنماط الاتصال والتواصل فيها انعكس ذلك سلبا على مناخها التنظيمي العام . أما إذا صاحب التضخم هيكلية وظيفية مدروسة وصيانة واعية لسبل الاتصال فيها أسهم ذلك في المحافظة على سلامة وصحة مناخها التنظيمي العام .

٣ . تكنولوجيا العمل :

إن للبعد التكنولوجي الذي يسود جو العمل وظروفه أثرا في مناخه العام . فكلما كانت التكنولوجيا المستخدمة في المنظمة ذات طبيعة تقليدية غير متجددة اتجه

المناخ العام فيها نحو الرتابة والملبىة ، مما يؤثر سلبا على روح الثقة بين أفراد النظام إلى جانب تحجيم إمكانات إبداعاتهم وعدم إقبالهم وضعف حماسهم على تحمل المسؤوليات التي تتطلبها مهام أدوارهم . والعكس صحيح بمعنى أن توجه النظام نحو الإنفتاح والتجديد في أبعاده التكنولوجية يشكل ضمانا لسيادة مناخ منظمي صحي فيها .

٤ . البيئة الخارجية :

إن لعوامل البيئة الخارجية المحيطة بالنظام أثرا مباشرا على مناخه المنظمي العام وعلى كيف رؤية العاملين فيه له ، فالمنظمة التي تحيطها ظروف اقتصادية صعبة قد تدفع إدارتها إلى الاستغناء عن بعض العاملين فيها مما يؤثر سلبا على إحساس العاملين في النظام بالثقة والشعور بالاستقرار، والشئ نفسه ينطبق على الظروف السياسية والاجتماعية الأخرى التي يعيش ضمن أطرها النظام. أما إذا كانت هذه المتغيرات البيئية الخارجية متسمة بالصحة والسلامة ساعد ذلك على دعم صحة النظام وسلامة مناخ العمل فيه .

أبعاد النظام الإجرائية المؤثرة على المناخ المنظمي :

يتأثر المناخ المنظمي للنظم إضافة إلى العناصر الأساسية الأربعة المشار إليها بأعلاه بعشرة أبعاد تحدد نوع مناخه العام وذلك على النحو الآتي :

١ . بناء المهمة في النظام :

ويتضمن ذلك أسس قيام الإدارة في النظام بوضع تفاصيل محددة لمهامه وللدور التي يشتملها وكذلك تحديد الخطط المعتمدة لإنتاج مهامه المختلفة .

٢ . المكافأة في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد أسس العلاوات والمكافآت والرواتب وكافسة الأمور المالية الأخرى وتحديد منطلقات ذلك سواء أكانت الجدارة أم الأقدمية أم النادرة أم أية أسس أخرى يعتمدها النظام .

٣ . اتخاذ القرارات في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد الأسس التي تعتمد عليها إدارة النظام في عملية صناعة القرارات فيه ومدى ممارسته لعمليات تفويضها وبكيفية ومدى إتاحة الفرص لإشراك المرؤوسين فيها .

٤ . الإنجاز في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد المنطلقات التي يعتمد عليها العاملون في النظام لبعده الإنجاز ومدى تأكيدهم وحرصهم على تحقيق ذلك من خلال العمل .

٥ . التدريب والتطوير في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد الأسس التي يعتمد عليها النظام للقيام بمحاولات تحسين أداء الأفراد العاملين فيه عبر سبل التدريب والتطوير وكيف ذلك ومدى شموليته .

٦ . الأمن الوظيفي في النظام :

ويتضمن ذلك مدى ممارسة إدارة النظام وسعيها واهتمامها بتأمين إحساس العاملين بالنظام بالأمن الوظيفي والشعور بالنقطة المتبادلة بين العاملين فيه .

٧ . الإثبات في النظام :

ويتضمن ذلك مدى إحساس العاملين في النظام بمقدرتهم على الإتصال والتواصل وجرأتهم على مناقشة الأمور التي تعنى النظام مع المرؤوسين وفيما

بينهم بصراحة وعقلانية وانفتاح ، وكذلك إحساسهم بمدى حرية الحركة المتيسرة لهم وبسقف الإبداع الممكن في النظام .

٨. المعنوية والمكآة في النظام :

ويتضمن ذلك مدى شعور العاملين في النظام بالرضى عن عملهم ودرجة انتمائهم لمهامهم وأدوارهم الفرعية بشكل خاص وللنظام ككل بشكل عام .

٩ . التقدير والدعم في النظام :

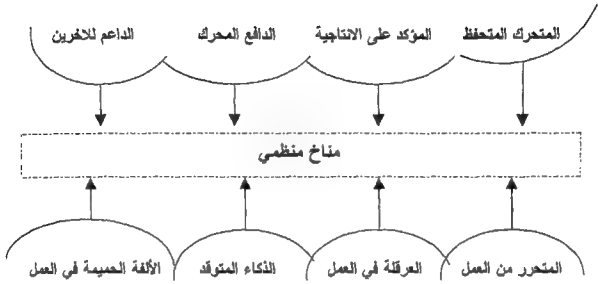
ويتضمن هذا البعد شعور العاملين باهتمام إدارة النظام بعملهم وبما يقومون به من أدوار ومدى تشجيع النظام وتقديره ودعمه ومساندته لذلك .

١٠ . مرونة النظام وقدرته على التكيف :

ويتضمن ذلك درجة وضوح الأهداف والمرامي التي يسعى النظام لتحقيقها ومدى تبني العاملين في النظام لذلك ، كما يتضمن قابلية إدارة النظام للتنبؤ واستشعار الآفاق المستقبلية التي قد يجابهها ومدى قدرته الكامنة في التعامل الإبداعي للتكيف مع كوامن المستقبل .

يلاحظ مما سبق أن المناخ المنظمي في أي نظام تربوي هو نتيجة للآثار المترتبة والناجمة عن العلاقة التبادلية والتفاعلية بين السلوك الجماعي للعاملين في النظام ولنمط سلوك إداري هذا النظام وقادته . إن العلاقة التبادلية الدينامية بين القيادة وجماعة العمل هي منطلق تحديد التنوع في المناخات المنظمة والشكل (١٣) الآتي يوضح ذلك : (Silver , 1983 : 181)

سلوكات إدارية



سلوكات عاملين

الشكل رقم (١٣)

المناخ المنظمي وسلوكات الإدارة وسلوكات العاملين

مفهوم هالبين وكروفت للمناخ المنظمي :

إن الطريقة التي يسلك فيها المسؤول التربوي تؤثر على الطريقة التي يتسم بها التفاعل بين العاملين في النظام وبينهم وبين إدارة النظام وبالتالي تؤثر على المناخ المنظمي العام الذي يسود في النظام .

وقد حدد هالين وكروفت (154 - 152 : 1966 , Halpin) أربعة أوجه لسلوكات المسؤول التربوي وهي كالآتي :

١ - المنعزل المتحفظ Aloofness

وتعني ابتعاد المسؤول نفسيا وفعليا عن العاملين معه مع المحافظة على مستوى من العلاقة الرسمية مع الجميع .

٢ - المؤكد على الإنتاجية Production Emphasis

وتعني تركيز المسؤول على بعد الإنتاج والاهتمام بالإشراف المباشر على العاملين معه مؤكدا وبشيء من الحزم على كم الأداء وحجمه .

٣ - الدافع المحرك Thrust

يتميز هذا المسؤول بالحيوية والممارسة الناشطة لأبعاد دوره واهتمامه بأن يقدم نموذجا وقدوة حية للعمل الدؤوب والجاد يقتدي بها العاملون معه .

٤ - المراعي للآخرين Consideration

ويتميز هذا المسؤول بالاهتمام بالعاملين معه كمخلوقات إنسانية حية فهو لطيف في تعامله إنساني في توجهه مهتم بخدمة العاملين معه ومساعدتهم .

إن لكل من هذه الأوجه الأربعة لسلوكات المسؤول التربوي أبعاد ومفاهيم لا بد من فهمها وإدراك معالمها ومترتباتها على سلوكات المسؤول وجماعات العاملين معه وبالتالي على مناخات العمل في النظام .

أما بالنسبة لسلوكات العاملين فقد حدد هالين أربعة أبعاد تميز السلوكات الجماعية للعاملين والتي بدورها تشكل المناخ المنظمي العام وهي كالآتي :

١ - التحرر من العمل Disengagement

وهي تشير إلى عدم الاندماج النفسي والمادي الذي يسود جماعة العاملين في النظام كما يسود علاقتهم مع إدارة النظام .

٢ - العرقلة في العمل Hindrance

إذ تشير إلى تزايد ثقل أعباء العاملين بمهام رتيبة ومسؤوليات ليس لها علاقة بالضرورة بطبيعة الدور الذي يشغلونه .

٣ - الذكاء المتوقع في العمل Sprit

ويشير إلى حيوية ونشاط العاملين وإلى مستوى مرتفع من المعنويات لديهم مما ينعكس أثره على درجة التزام إيجابية نحو العمل .

٤ - الألفة الحميمة في العمل Intimacy

فتشير إلى درجة التشاركية والاندماجية والألفة التي تسود بين العاملين وإلى إشباع متطلبات الحاجات الاجتماعية لديهم والذي من شأنه تعميق روح الزمالة التي تتجاوز حدود الدور مما ينعكس إيجاباً على مناخات العمل في النظام .

إن شأن هذه الأبعاد الأربعة التي يمكن أن تسود أجواء سلوكات العاملين هو شأن ما سبق الإشارة إليه من أبعاد أربعة يمكن أن تسود أجواء سلوكات الإداريين .

وقد أشارت سيلفر (Silver , 1983 : 183 - 184) إلا أنه يمكن ملاحظة نوع من التوازي والتقابل بين أبعاد السلوك الإدارية للمسؤول وأبعاد السلوك الأربعة الممكنة لجماعات العاملين في النظام ، مع ملاحظة أن بعد تزامن حدوث ذلك ليس بالضرورة أمراً واقعاً ومحققاً . بمعنى أن العاملين قد يطوروا بدائل سلوكية أخرى يعوضون عبرها عن عدم رضاهم عن نمط سلوك المسؤول عنهم .

وقد حدد هالين وكروفت على هدى من الأبعاد الأربعة المشار إليها أعلاه لسلوكات الإداريين وسلوكات جماعات العاملين معهم ستة ملامح لمناخات يمكن أن تسود النظم الاجتماعية وهي كالآتي : (Halpin & Craft, 1963)

١ - المناخ المفتوح :

ويتميز العاملون فيه بروح معنوية عالية وبدرجة من التلاحم والتآزر بينهم.

٢ - المناخ المستقل :

ويتميز العاملون فيه بدرجة متقدمة من الإحساس بالحرية في ممارسة متطلبات أدوارهم وإشباع حاجاتهم الاجتماعية مع احتمالية توفر درجة بسيطة من التحرر .

٣ - المناخ المنضبط :

ويشير إلى عمل الأفراد الجاد ولكن على حساب متطلبات البعد الاجتماعي بينهم، فبالرغم من سلامة الروح المعنوية للعاملين في النظام والتزامهم بمتطلبات أدوارهم، إلا أنهم يعانون من زيادة في الرتبة وكثرة في الأعمال الورقية وضعف في العلاقات البيئشخصية مع سيطرة ذات بعد مباشر من قبل المسؤول .

٤ - المناخ العائلي :

ويشير هذا المناخ إلى سيادة علاقات اجتماعية أصيلة ولكنها تؤثر على رصانة الإنجاز والأداء . فالعاملون هنا يشعرون بحميمية العلاقات بينهم أكثر من إحساسهم بالالتزام العميق نحو متطلبات عملهم وأدوارهم في النظام .

٥ - المناخ الأبوي :

ويسود هذا المناخ التأكيد على بعد الإنتاجية ولكن وبالرغم من محاولة الإداري فيه التأكيد على الاهتمام بالعاملين ومراعاتهم إلا أنه يمارس دور الدكتاتور المتسلط الذي يظهر بمظهر الساعي إلى الصالح العام أكثر من اهتمامه بإعطاء العاملين معه إحساساً بأنه نموذجاً لإنسان صاحب مهنة يعيش مهنته .

٦ - المناخ المنغلق :

يسود هذا المناخ إحساس باهتزاز في بعدي الإنجاز والرضا عن العاملين في النظام ، فهم منقسمون على أنفسهم وغير مترابطين تنهكهم الأعمال الرتيبة وروحهم المعنوية منخفضة إلى حد كبير ، والمسؤول في هذا النظام غالبا ما يعيش في عزلة دون أن يولي العاملين معه أي اهتمام أو اعتبار . والشكل الآتي يوضح هذه المناخات الست وما يقابلها من سلوكات كل من الإداريين وجماعات العاملين .

سلوكات الإداري

إنتاجية منخفضة	إنتاجية ضعيفة	إنتاجية عالية	إنتاجية قليلة	إنتاجية عالية	إنتاجية عالية
عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة عالية
اعتبارية عالية	اعتبارية منخفضة	اعتبارية منخفضة	اعتبارية عالية	اعتبارية عالية	اعتبارية ضعيفة
التفاهع عادي	التفاهع عادي	التفاهع عادي	التفاهع عادي	التفاهع عادي	التفاهع منخفض
المنفتح	المستقل	المنضبط	العائلي	الأبوي	المنغلق
حوافز قليلة	حوافز قليلة	حوافز كبيرة	حوافز قليلة	حوافز قليلة	حوافز كبيرة
ترابط قوي	ترابط قوي	ترابط قوي	ترابط ضعيف	ترابط ضعيف	ترابط ضعيف جدا
علاقات حميمة	علاقات حميمة	حميمية ضعيفة	حميمية عالية	حميمية ضعيفة	حميمية عالية
روح مطوية عالية	روح مطوية عالية	روح مطوية عالية	روح مطوية عالية	روح مطوية منخفضة	روح مطوية منخفضة

سلوكات العاملين

جدول رقم (٢)

متصل المناخ المنظمي *

(Silver , 1983 : 186) *

يلاحظ أن هناك ستة أنماط متميزة لطبيعة التفاعل الذي يتسم في النظم الاجتماعية ، ولكل نمط منها خصائص مناخية ضمن إطار الأبعاد الأربعة لسلوك المدير وما يوازئها نوعا ما من أبعاد أربعة لسلوكات العاملين معه غير أنه يمكن

القول أن هذه المناخات الست المشار إليها أعلاه تقع على متصل أحد حذيه أقصى الانفتاح والحد الآخر أقصى الانغلاق . علما بأن معظم المؤسسات والنظم الاجتماعية تقع مناخات العمل فيها على نقطة ما من هذا المتصل .

ويؤكد هالبن وكروفت (Halpin & Croft , 1963) على أن مقدرة المدير على خلق مناخ يسمح بظهور المبادرات القيادية من جانب العاملين أو من جانبه هو يساعد على زيادة فاعلية المؤسسة وتحقيقها لأهدافها . لذلك كان لا بد من توفير جو يسمح بظهور مثل تلك المبادرات القيادية وتعملها لدى جميع العاملين في النظام .

وبعد المناخ المفتوح من أفضل المناخات اللازمة لخلق هذه المبادرات القيادية ويتميز مثل هذا المناخ بما يأتي :

- ١ - توفير الظروف المناسبة للعمل من الناحيتين المادية والفكرية.
- ٢ - خلق جو من العلاقات الإنسانية المناسبة.
- ٣ - توفير الحوافز المناسبة للأفراد.
- ٤ - تسهيل الاتصالات الفعالة لتدفق البيانات والمعلومات اللازمة.
- ٥ - إشراك الأفراد في كل مجالات التخطيط ورسم وتنظيم العمل.
- ٦ - التدريب العملي والنمو المهني المستمر للعاملين.
- ٧ - تحديد العلاقات التنظيمية بما يزيل التداخل بين الأدوار والتضارب والازدواج في الأداء.

وقد درس العديد من الباحثين العلاقة بين المناخ المؤسسي وبين أساليب التعامل مع التلاميذ ، إذ وجدوا أن المدارس ذات المناخ المفتوح كانت أكثر إنسانية من المدارس ذات المناخ المغلق في تعاملها مع التلاميذ . ومن هؤلاء الباحثين فيلدفيلد (Feldveled , 1964) الذي وجد أن هناك علاقة موجبة بين المناخ

المؤسسي المنفتح ذي النزعة الإنسانية وبين تحصيل التلاميذ ، إذ أظهرت نتائج دراساته أن هناك ارتباطا موجبا بين تحصيل التلاميذ والنزعة الإنسانية السائدة بالمدرسة . إذ إن المناخ المنفتح يتميز بخصائص تقوم على الموثوقية من جانب كل من مسؤول النظام والعاملين فيه ، والمسؤول هنا يدير مؤسسته من خلال تمثله لسلوك القدوة فيها ، والعاملون يتميزون بدورهم بالالتزام والعمل معا بروح الفريق.

إن من متطلبات المناخ الجيد سيادة روح الثقة بين العاملين في النظام، وإتاحة الفرص لمشاركتهم في عملية صنع القرارات ، إضافة إلى انفتاح إدارة النظام على العاملين فيه ودعم الإدارة وتقديرها لهم ، وصون سبل الإتصال والتواصل معهم مع ضمان الجدية في التعامل مع معطيات ومترئبات هذا الإنفتاح. وكذلك الإهتمام بتحقيق درجة التوازن بين بعدي الإهتمام بالإنتاج والاهتمام بالإنسان في النظام أو بعبارة أخرى بين بعدي كيف أداء النظام وكم هذا الأداء.

مفهوم مناخ النظام الرابع (ليكرت)

قدم ليكرت Likert تصورا يقوم على أربعة أنظمة لملاحم مناخات يمكن أن تسود النظام (Likert,1967) ، وهي كالآتي :

- ١ - ملاحم المناخ المتسلط المستغل.
- ٢ - ملاحم المناخ المتسلط العادل.
- ٣ - ملاحم المناخ الاستشاري.
- ٤ - ملاحم مناخ الإدارة الجماعية.

وتتأثر هذه الملامح المناخية الأربعة بمتغيرات نظامية متعددة يمكن حصرها في ثمانية متغيرات وهي :

- العمليات القيادية المستخدمة : ويتصل هذا المتغير بمدى ثقة المديرين بالعاملين معهم وبدرجة الأمانة والثقة التي يولونها لهم .
 - خصائص القوى المحركة : ويتصل هذا المتغير بالحركات الكامنة لدافعية العاملين .
 - خصائص عملية التواصل : ويتصل هذا المتغير بمدى القرب النفسي بين المدير والعاملين معه ، وبعمق إدراك المسؤولين بمشاكل التابعين وفهمها .
 - عملية التفاعل والتأثير : ويتصل هذا المتغير بكم وكيف التفاعل بين المدير والعاملين .
 - خصائص عملية صنع القرار : ويتصل هذا المتغير بمدى اندماج العاملين واستقرارهم واشتراكهم بعملية صنع القرارات المتصلة بأدوارهم .
 - وضع الأهداف أو ترتيبها : ويتصل هذا المتغير بمدى الجهد الذي تبذله المستويات الإدارية الهرمية لتحقيق مستوى من الأداء المتميز للأهداف .
 - عمليات خصائص الضبط والمراقبة في النظام : ويتصل هذا المتغير بمستوى النظام والتسلسل الهرمي الذي يهتم بممارسة مهمة ضبط الأداء في النظام .
 - أهداف الأداء والتدريب في النظام : ويتصل هذا المتغير بمستويات أداء النظام التي يقبل بها إداريوه ، وباستعداد العاملين فيه للنمو المهني .
- ويوضح الجدول الآتي رقم (٣) العلاقة بين تصورات المناخات الأربعة والمتغيرات التنظيمية الثمانية في النظام المشار إليه بأعلاه :

الجدول رقم (٣)

العلاقة بين تصورات المناخات الأربعة والمتغيرات التنظيمية*

ملاح نوع المناخ المتغيرات التنظيمية للنظام	ملاح مناخ النظام (١) (المتمثل بالممثل)	ملاح مناخ النظام (٢) (المتمثل بالنافع)	ملاح مناخ النظام (٣) (الاستشاري)	ملاح مناخ النظام (١) (التشاركي)
التفسير المتطابق بالمعلومات الفوقية مستخدمة	ليس لديه أية فكرة أي للتنام بالمؤرخين	لديه ثقة واثقان ، بنعم ويتلطف يسهما على المؤرخين	لديه ثقة واثقان كبيران نسبيا بالمؤرخين ، ولكن ليس بشكل مطلق بحيث لديه الرغبة في المحافظة على سوترته على القرارات	لديه ثقة واثقان تامين بالمؤرخين في كل الأمر
التفسير المتطابق بخصائص القسوى الدافعية	ملاح دافعية هذا النظام تتضمن على الملحة إلى الإحسان بالآثار وتولس حاجات اقتصادية وتولس مكة اجتماعية	ملاح دافعية هذا النظام تتضمن على حاجات الاقتصادية واستخدام مخطط لدواعي الازد Ego من أخرى لدواعي الكا محل: الدافعية في معالجة العضوية، التحصيل	ملاح دافعية هذا النظام تتضمن على حاجات الاقتصادية واستخدام جدير بالاعتبار ودواعي راسية أخرى لدواعي الكا محل: الدافعية في معالجة كبريات جديدة	ملاح دافعية هذا النظام تتضمن على استخدام كامل للدواعي الاقتصادية ودواعي الآثا وغيرها من القوى الدافعية الناجمة من أهداف الجماعة
التفسير المتطابق بخصائص عملية القواصل	ليست لديه معرفة أي فهم بمشاكل وهموم المؤرخين	لديه بعض المعرفة بمشاكل وهوم المؤرخين	لديه معرفة جيدة بمشاكل وهوم المؤرخين	لديه معرفة متسيرة بمشاكل وهموم المؤرخين
التفسير المتطابق بعمليات التفاعل والتأثير	يمارس كثيرا من التفاعل وفي حالة حدوث تفاعل يتم بلوع من الخوف وعدم الثقة	يمارس قليلا من التفاعل وعادة ما يتم بلوع من التعالي من قبل الرؤساء وخواه وهار من قبل المؤرخين	يمارس تفاعلا معقولاً معزجاً بذرية معولة من الثقة والاطمئنان	يمارس درجة متسيرة من التفاعل عادية معزجاً بذرية عادية من الثقة والاطمئنان
التفسير المتطابق بخصائص عملية صنع القرار	لا توجد أية مشاركة من قبل المؤرخين بالتخذي أقرارات تتلقى بأدورهم	لا يشارك في عملية التخذ لقرارات ولكن يستشير أحياناً	عادة ما يستشار ولكن لا يشارك في عملية صنع القرار	يشارك المؤرخون بشكل كامل في القرارات المتصلة بذوره
التفسير المتطابق بوضع الأهداف أي كترتيبها	تفرض قرارات قراوية من قبل الرؤساء صوما لتسليم بمقايمة المؤرخين	يتم تحديد قرارات قراوية من قبل الرؤساء وغالبا ما يقاومها المؤرخون	يتم السعي للأهداف القراوية من قبل الرؤساء ولكن بمقايمة من قبل المؤرخين أحياناً	يتم السعي للأهداف القراوية من قبل الجميع ويصاحب ذلك أحياناً ضابط من قبل المؤرخين على رؤساء للوصول إلى أهداف أعلى
التفسير المتطابق بعمليات خصائص الضبط والمراقبة في النظام	تتمركز أسور الضبط والمراقبة في النظام أي مستويات الهرمية العليا فقط	تتمركز أسور الضبط والمراقبة في المقام الأول وبشكل كبير في مستوياته الهرمية العليا	تتمركز أسور الضبط والمراقبة في المقام الأول في مستوى القصة ولكن يصاحب ذلك أسور بالمشاركة بالمسؤولية في مستويات النظام المتوسطة والإجرائية	يتمركز أسور الضبط والمراقبة في المقام الأول في مستوى القصة ولكن يصاحب ذلك أسور بالمشاركة بالمسؤولية في مستويات النظام المتوسطة والإجرائية
التفسير المتطابق بمساهمات الآداء والتدريب في النظام	تتميز مستويات الآداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظام باهتمام متوسط	يتميز مستويات الآداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظام باهتمام علا	يتميز مستويات الآداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظام باهتمام علا جدا	يتميز مستويات الآداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظام باهتمام متميز جدا

* (Likert, 1967:120-121)

مفهوم الصحة المنظمة :

قد يعتقد البعض أن عدم إحساس النظم بالمرض تعني سلامة صحتها ، ولكن هذا لا يعتبر تعبيراً دقيقاً ، فالمطلوب ليس خلو النظم من الأمراض فقط بل أيضاً توفر مقدرة هذه النظم على مقاومة ما يمكن أن تجابهه من مشاكل وهموم وهذا يسمى بالصحة الإيجابية Positive Health .

لذا فإن ممارسة النظم لأمرها اليومية بسلاسة دون مشاكل لا يعني بالضرورة معافاتها التامة وأنها تعمل بفاعلية وضمن أقصى ما تسمح بها إمكانياتها، فهناك علاقة بين مفهوم الصحة الإيجابية ومفهوم تحقيق الذات ، فقد يحقق النظام أهدافه ، ولكن ما لا يقل أهمية عن تحقيق الأهداف هو الكيفية أو الطريقة أو الأسلوب الذي يتم بوساطته تحقق هذه الأهداف ومن أي منطلق تم هذا التحقق للأهداف ، هل تم مثلاً من منطلق مسلمات نظرية (X) أو من منطلق مسلمات نظرية (Y) كما طرحها مكروجر .

فالنظام المتمتع بالصحة وملاءمة المناخ لا يبدي مجرد القدرة على المحافظة على بقاءه ، ولكنه أيضاً يبدي قدرة مستمرة في التعامل وبكفاية مع متغيرات بيئته الداخلية والخارجية مما يجعله نظاماً نامياً . وبالمقابل فإن النظام الذي لا يتمتع بالصحة The unhealthy Organization يعيش حالة من عدم الكفاية والفاعلية ، فهو وإن تفاعل مع معطيات بيئته في حدود ضيقة وظروف طارئة إلا أنه أقل مقدرة على المدى الطويل في مقابلة متطلبات بيئته المتنامية ، فهو يتبع أسلوب الإدارة بالأزمات Management by Crisis مما يوقعه في أزمات تقلل من قدرته الوظيفية وتؤدي إلى انحدار في أدائه .

مفهوم صحة النظام وسلامة مناخاته:

إن تضخم النظم الإجتماعية وتَعَقُّدها أدى في بعض الأحيان إلى إحساس أفرادها بنوع من التيه والتقزم أمام تعاضل هذه النظم واتساعها مما جعل من بين التحديات الحقيقية التي تواجه الإداريين كيف يجعلون من نظمهم ومؤسساتهم مكانا تسوده مناخات صحية أفضل لوجود الإنسان وعمله فيها (Crockett ,1978:12) .

فالبناء التنظيمي وما يسوده من مناخات يشكل عاملا حاسما ومهما في كم مخرجات النظام ونوعها وفعاليتها ، بمعنى أن بنية النظام يمكن أن تكون عاملا مسيطرا على المنظمة وتقييم أدائها ، علما بأن فاعلية المؤسسات التعليمية لا يمكن أن تعزى لبعد واحد بعينه بل لمجموعة من المتغيرات التي قد تسود بعد بنية المؤسسة وطريقة التعامل بين العاملين فيها ومدى اتسامها ببعد الصحة المنظمة . لذا فإن للقيادة ونوعها نصيبا من تحمل المسؤولية نحو طبيعة المناخ ، وطبيعة الجماعة وأطرها المرجعية ومستوى نضجها وثقتها ببعضها البعض ، وإن لدرجة تمتع الجماعة بمفهوم الصحة المؤسسية وتجانسها أثر كبير على فاعلية قيادتها.

وحتى يكون النظام فاعلا لا بد من إنجاز ثلاثة نشاطات محورية أساسية :

- ١ - تحقيقه للأهداف والغايات والمرامي.
 - ٢ - محافظته على متانة كيانه الداخلي وسيادة مناخات عمل صحية فيه.
 - ٣ - تكيفه مع بيئته الداخلية والخارجية وممارسته لبعد الصيانة والنماء.
- (Argyris ,1964:123)

والنظام الفاعل أيضا يجب أن يكون نظاما مستقرا و قادرا على ممارسة عمليات التطور والتكيف والتغيير المناسبة ؛ غير أن النظم تختلف في مقدرتها على تحقيق هذه الأمور لارتباط ذلك بمدى تمتع النظام بالصحة وسلامة المناخات المنظمة .

إن أي تغيير أو تطوير في النظام ومهما كان مخططا له فإن نجاحه مشروط بحالة النظام وصحته ، فمثلا لمدى ملائمة نظام التواصل أثرا في إحداث التغيير ونجاحه ، وكذلك فإن لطريقة توزيع السلطة أثرا في سرعة تبني التحديث واستمراريته . لذا يجب أن يكون من أول أهداف عنايتنا بنظمتنا التأكد من تمتعها بالصحة المنظمة Organizational Health وسيادة مناخات عمل محفزة .

مؤشرات صحة النظام :

من الممكن أن تكون هناك مؤشرات محددة تدل على صحة النظام وسلامته ومن هذه المؤشرات ما يأتي : (هاني عبد الرحمن، ١٩٨٦: ٣٨٢-٣٨٣)

١ - وضوح الهدف وتركيزه Goal Focus

وهذه تتعلق بمدى وضوح أهداف النظام للأفراد العاملين فيه ودرجة قبولهم لها واعتبارها ملائمة وممكنة التحقيق .

٢ - ملائمة التواصل Communication Adequacy

وهذه تشمل الاتصال الرأسي والأفقي والبيني وكذلك الاتصال مع البيئة الخارجية كما يشمل درجة التشويش أو التحريف ويسر الاتصال وسهولته .

٣ - تساوي سلطة أمثل Optimal Power

فالمنظمات المتمتعة بالصحة يكون فيها توازن في توزيع السلطة بحيث تخف حدة الصراع داخلها ، كما يكون التأكيد فيها على بعد التشارك في مقابل الإكراه والقسر .

٤ - استخدام المصادر الإنسانية Human Resources Utilization

إن الاستخدام الفعال للعاملين في النظام يتطلب سعي كل منهم لأن يحقق ذاته وأن ينمو ويتطور في عمله ، بمعنى أن تتم عملية الاستفادة من مدخلات النظام كافة ضمن الحد الأعلى الممكن لها ، وبخاصة فيما يتعلق بالمدخلات البشرية ، وهذا ما تحتاج البلدان النامية إلى تأكيده ولكن هذا يعني بالضرورة الاستفادة من هذه المدخلات ضمن حدود طاقاتهم وإمكاناتهم مع تجنب إجهادهم وإرهاقهم لما لذلك من مردود عكسي على صحة النظام وسلامته على المدى الطويل .

٥ - التناغم Cohesiveness

أي المدى الذي يشعر فيه النظام بالرغبة في العمل والاستمرار في المشاركة في نشاطاته ، وأن تكون للنظام هويته وصبغته الواضحة بحيث تكون مدخلاته البشرية سعيدة راضية معتزة بانتمائها إليه ومنسجمة في تعاونها مع بعضها البعض .

٦ - الروح المعنوية Morale

إن خاصية المعنويات بالنسبة للنظام هي حصيللة مشاعر وانفعالات واتجاهات أفراد المرتكزة حول درجة رضاهم وقناعاتهم وسرورهم في العمل في النظام .

٧ - الإبداعية Innovativeness

فالنظام المتمتع بالصحة يميل إلى تبني واستحداث إجراءات جديدة ، ويتحرك نحو أهداف جديدة ويبدئ وينوع في خدماته ، أي أن النظام المتمتع بالصحة يميل إلى النمو والتطور والتغيير والتمايز بدل أن يبقى أسير الروتابة والنمطية المنغلقة .

٨ - الاستقلالية Autonomy

فالنظم المتمتعة بالصحة تأتي استجاباتها مع متغيرات ومثيرات بيئتها الخارجية ليس على أساس من رد الفعل أو من التعامل مع أزمة ولكن على أساس من التفاعل المتيقظ والواعي والإيجابي لما يحيط بها ، ولديها الرغبة في المبادرة والقدرة والبنية والعزم والتصميم التي تمكنها من تطوير نفسها .

٩ - التكيف Adaptation

أي أن النظم المتمتعة بالصحة لديها القدرة على التعايش مع مرونة التغيير الواعي وعلى تصحيح مسارها والتكيف الأسرع مع بيئتها الداخلية والخارجية .

١٠ - ملائمة حل المشكلة Problem Solving Adequacy

إن كل نظام يعيش مشكلات ويواجه صعوبات وتوترات ويتعرض لظروف عمل غير فاعلة . ولكن القضية ليست في وجود هذه الأمور أو غيابها ، بل أن العبرة في الطريقة التي يتعامل من خلالها النظام مع مثل هذه الأمور والقضايا .

فالمنظمة المتمتعة بالصحة لديها بنية وإجراءات تسهل عليها أمر تحسم مشاكلها وقضاياها وكذلك إيجاد وتبني بدائل حلول ناجحة ومناسبة لها ضمن أدنى حد ممكن من الجهد والهدر (Miles,1965:18-21) .

ولكن ما الذي يمكن عمله لتحسين صحة النظام ومناخات العمل فيه ؟
هناك سبل عدة يمكن أن يلجأ إليها النظام المعين لتحسين صحته ومناخات عمله
منها :

- تدريب الفريق

يلتقي فريق العمل الواحد مثل مدير التربية والتعليم في المحافظة أو اللواء
والعاملين معه ليتدارسوا مدى فاعليتهم في مواجهة مشاكلهم ، وتدارس أدوارهم
وكيف تفاعلها ، وذلك في ضوء دراسات وبيانات ومعلومات تم جمعها وتحليلها
وإعدادها مسبقا .

- ورشة الدور

كان تؤخذ شريحة أفقية في النظام ويعقد بينها لقاء لتدارس دور كل واحد
منهم ، وتطوير نوع من المواعمة بين الفرد ودوره وهذه تشمل مديري المرحلة
الإلزامية في التعليم الإلزامي ، أو رؤساء الدواوين في الجامعة مثلا .

- لقاءات محددة الهدف

كان يعقد المدير المسؤول اجتماعات منفردة مع العاملين معه بهدف مناقشة
طبيعة مسؤولية كل منهم ، وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم ومعهم .

- لقاءات تشخيصية للمؤسسة

وهنا يتم عقد لقاء بين إداري النظام وقادته من مستوى الإدارة العليا لعدة
أيام ، ليحددوا المشاكل التي تواجه النظام وأسباب وأساليب التعامل معها وبدائل
ومتطلبات تطوير النظام ولطريقة تعاملها مع قضاياها ومشاكلها .

يلاحظ مما سبق أن المنظمات تمتلك سمات مميزة أو فريدة ، فلكل منها ثقافتها وتقاليدها وطرقها الخاصة في تحقيق أهدافها ، الأمر الذي يشكل بمجموعه مناخها الخاص لدى من يتعامل معها . ولا بد من الإشارة إلى عدم وجود مناخ منظمي نموذجي أو مثالي يصلح للتطبيق في مختلف أنواع المنظمات إذ إن المناخ المنظمي هو الصورة الذهنية التي يحملها الفرد للنظام الذي يعمل فيه ، أو هو شخصية النظام كما يراها الفرد ،

وهذا يعني أن هناك دائما أكثر من مناخ واحد داخل النظام وهو ما يعرف بالمناخات الفرعية Sub - Climate ، وهذه المناخات الفرعية توجد وتتعايش ضمن أطر ملامح المناخ العام الذي يميز النظام عن غيره من النظم . والمناخ المنظمي شيء منبثق عن ذهنية الفرد وهو تعبير عن القيم والمشاعر والاتجاهات والمعايير التي يمتلكها الفرد في وقت معين إزاء النظام الذي يتعامل معه وبهذا المعنى فإن المناخ المنظمي مفهوم إدراكي وهو في جوهره عملية مكتسبة خاضعة للتطوير المستمر .

وعليه فإن مسؤولية القائد التربوي اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن توجد مناخا منظما يحرص على زيادة نمو وتطوير العاملين في النظام كافة بشكل يعمق من مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحوه ويزيد من إحساسهم بالتناغم فيما بين توقعات النظام وسلم حاجاتهم الذي يعيشون بحيث ينعكس ذلك كله على شكل مناخات عمل إيجابية تسود النظام .

المراجع :

- ❖ Argyris, C., "Personality and Organization: the Conflict Between System and the Individual", N.Y.: Harper and Row ,1957
- ❖ Argyris , C. , " Integrating the Individual and Organezational " , N.Y.: John Wiley and Sons, Inc. ,1964
- ❖ Feldvelled, A.M., "Organizational Climate", Social Class and Educational Output, Administrators Notebook ,April, 1964
- ❖ Halpin, A.W., and Croft ,D.B., "The Organizational Climate of Schools " , Chicago : University of Chicago , 1963
- ❖ Halpin, A.W., "The Organizational Climate of Schools : Theory and Research in Educational Administration", N.Y.: Macmillan Company , 1966
- ❖ Hoy,W.K. and C.G. Miskel "Educational administration: Theory , Research and Practice, N.Y.: Random House, 1978
- ❖ Miles , M.B., "Planned Change and Organizational Health : Figure and Ground " , in Richard O. Carlson , et al , Change Processes in the Public Schools Eugene, Ore.: Center for the Advanced Study of Educational Administration , University of Oregon ,1955
- ❖ Owens, Robert K., "Organizational Behavior in Education", Prentice-Hall , Inc., N.J., 1981
- ❖ Payne, R.L. and D. Pugh "Organizational Structure and Climate in M.D. Punnette " , Handbook of Industrial and Organizational Psychology, " Chicago" Rand McNally & Co. ,1976
- ❖ Sergiovanni and Starratt, Supervision. N.Y.: , McGraw-Hill, 1983

- ❖ Silver , Paula F., "Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research" ,N.Y.: Harper & Row , Publishers ,1983
- ❖ Steers, Richard M. and Porter , L.W. , " Motivation and Work Behavior " , N.Y.: McGraw-Hill , Inc. , 1979
- ❖ Timm, Poual R. and Brent P. Peterson, People at Work : Human Relations in Organizations. St. Paul, Minnesota: West Publishing Co.,1982
- ❖ Crockett , C. " No System is Forever", OD Practitioner ,10 (1) , 1978

- ❖ علي أحمد عكاشة، "المناخ التنظيمي في كليات المجتمع في الأردن وعلاقته بالرضا الوظيفي للعاملين " رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، إريد : ١٩٨٩
- ❖ مؤيد سليمان ، " المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر " ، المجلة العربية للإدارة ، المجلد ١ ، العدد ١١ ، ١٩٨٧
- ❖ نادية محمود شريف ، " دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات ، المدارس التقليدية "، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٣ ، العدد ٣ ، ١٩٨٠
- ❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية : بحوث ودراسات ، عمان : ١٩٨٠
- ❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم ، عمان : ١٩٨٦



القيادة في الإدارة التعليمية

القيادة في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن من أهم تطلعات المجتمعات الإنسانية أن يرزقها الله قسادة ومسؤولين يتميزون عن أقرانهم بمزايا تجعلهم أقدر على الإسهام الفاعل في تحريك مجتمعاتهم نحو خطى التقدم والازدهار . فالقائد له أثره على جماعته وقد ورد في تراثنا الإسلامي أن نبينا محمدا صلى الله عليه وسلم قال : (إن الله يزج بالسلطان ما لا يزج بالقرآن) بمعنى أن القائد يعد عنصرا مهما في دينامية المجتمعات الإنسانية و تعاملها مع مختلف شؤون حياتها .

واليوم ، وبخاصة في البلدان النامية ، هناك حاجة ماسة إلى قسادة - وفي مختلف المجالات - يتميزون بالتربية الجيدة والتهيئة المناسبة والمقدرة على تحمل المسؤولية والعمق الأخلاقي الأصول والإخلاص والتفاني في ممارسة متطلبات أدوارهم القيادية .

من هنا تزداد الحاجة إلى تطوير الشجاعة والرغبة لدى قاداتنا التربويين لتعمق مسلماتهم وتفهم تحيزاتهم وتبصر جميع ما يشتمله نظامنا التربوي والتعامل معه ضمن معطيات اليوم وآمال المستقبل وعدم الانكفاء على الماضي ، وبغير ذلك لن تكون هناك أية إبداعات أو تمايزات عما ألفناه في الماضي.

وعلىنا في الوقت ذاته أن نستقي العبر من تراثنا العربي والإسلامي بأهمية الالتزام بقيم الإيثار والعطاء وخير ورفاه الآخرين وتجاوز الاهتمام بالنجاح الشخصي فقط إلى العناية بنجاح الآخرين وصالحهم العام. وهذا ما يحتاجه القادة العاملين في النظم التربوية وبشكل خاص من هم في المستوى الإداري "المدرسة" لهذه النظم إذ شكّل التنامي المتزايد في عدد المدارس وتضخم حجمها وتنوع وتعدد وظائفها توجهها إلى ضرورة توافر كفاءات بشرية مبدعة قادرة على التعامل الخلاق مع مختلف القضايا والشؤون التربوية بسبل وتناولات فيها من المبادأة والجرأة والالتزام القيمي على تجاوز المألوف ضمن احترام الأطر الثقافية والقيمية للمجتمعات التي تمثلها .

إن القيادة التربوية مفاهيمها وثقافتها التي تميزها ولها معاييرها الخاصة بالنجاح ، كما أن لها قانونها الأخلاقي للسلوك . فالقيادة التربوية في ثقافتها جماعية التوجه تؤكد العمليات الجماعية في كل ممارساتها .

إن هناك دورا فاعلا يفترض أن تقوم وتعنى به القيادة التربوية ويتمحور حول تفاعل متميز بين مختلف مدخلات النظام التربوي بما فيها من معلمين و تلاميذ و مناهج و أبنية وغيرها من مدخلات يفترض أن يتم تفعيلها لتحقيق مخرجات تربوية تتسجم مع أهداف النظام التربوي و مرامييه . و يشكل نظام المدرسة وحدة إجرائية صممت على هدي من مفاهيم التشاركية والحوار والديمقراطية لتتضمن مدخلين بشريين أساسيين من مدخلات النظام التربوي ؛ ألا وهما المعلم ذلك الإنسان المؤهل والمعد وفق نسق تربوي مدروس، والتلميذ الذي يشكل

منخلا جوهريا تتمحور حول بناء كافة مكونات النظام التربوي بهدف تربيته وبنائه ضمن أطر وتصورات ونماذج أكاديمية واجتماعية وإنسانية تتأثر بما يسود المجتمعات البشرية من فلسفات ونظريات في هذا المجال .

مفهوم القيادة:

القيادة تعني العلاقة بين الأشخاص والتفاعل بينهم . إذ ينجم عن هذه العلاقة ظهور شخص بعينه يتحمل ولو لوقت محدد مسؤوليات توجيه معظم نشاطات الجماعة ورفاها . فالقيادة تظهر عندما يكون لشخص معين تأثير على شخص آخر أو على مجموعة من الأشخاص بشكل يمكنه من إصدار مؤشرات توجه سلوكهم وجهودهم . فالقيادة تتحقق وتتم ضمن علاقة مع الآخرين . وبما أن تعامل قيادة النظام التربوي يكون مع مختلف أبعاد العملية التربوية من خلال الإنسان ، فعلى القادة التربويين أن يطوروا تفهما واعيا لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه ، بحيث يبذل ، وعن قناعة ورضا منه ، أقصى ما يستطيعه من جهد في إنشاء ممارسة متطلبات دوره . وقد يستخدم القائد تتاولات عدة في قيادة العاملين معه منها الفوقية أو القوة أو السلطة سواء في صورتها الفعلية أم المتضمنة لتحقيق توجه عام، كما وقد يستخدم المناورة والتحليل manipulation والخداع أو يستخدم مركزه أو أهمية شخصيته وجاذبيتها . وقد يوظف القائد درايته الفنية ومهاراته الإنسانية في توجيه جماعة العمل وقيادتها . وفي جميع الأحوال فإن سلوك القائد يفترض أن ينطلق من إدراك عميق لمتغيرات الموقف القيادي في أبعاده وجوانبه كافة .

إن التتاولات القيادية الفوقية ليست مما تتمناه النظم التربوية ، إذ لا يمكن التنبؤ بمساراتها و نهاياتها فهي وإن كان من الممكن أن تسهم أحيانا في تحسين المستوى التربوي إلا أنها في الوقت نفسه قد تسبب إلى مستقبل هذه النظم مسيبة خلخلة الأداء فيها. إن هذه التتاولات منصبة على توجه الأفراد لتحقيق أهداف مرسومة وفق ما يراه المسؤول .

إن القيادة الحقّة تتطلق من احترام القائد للعاملين معه وحثّهم على ممارسة بعد الذات فيهم من خلال ممارسة أدوارهم ضمن أطر النظام ومرجعياته . ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا كيف يمكن أن يترجم القائد التربوي قناعاته و متطلبات عمله المهنية ضمن إطار من التعدديات الإجتماعية للبيئات التي تتعايش معها النظم التربوية ، وبخاصة أن مفهوم التعددية في البلدان النامية لا يزال مشوبا بالكثير من الضبابية وعدم الوضوح . فهل على القائد التربوي الالتزام بتوقعات النظام الذي يمثله ؟ أم أنه مجبر بالالتزام بتوقعات العاملين معه ؟ أم أن عليه الالتزام بتوقعات المجتمعات المحلية التي يتعايش معها ؟ أم يجب عليه أن يكون ممثلا لذاته و قناعاته Be his own man ؟

إن التعامل مع هذه الطروحات يتطلب مناقشة ما الذي يعنيه مصطلح قيادة؟ لقد تعددت الاجتهادات حول هذا المفهوم فالبعض يرجع به ليعني مكتبا أو مركزا، بينما البعض الآخر يقصد به القدرة على القيادة من منطلق أن هناك قليلا من الأفراد يتمتعون بقدرات قيادية بينما ترى فئة أخرى أن القيادة تعني العمل مع الآخرين والتشارك معهم لإنجاز أهداف متفق عليها.

ومن الناحية النظرية هناك عدة تعريفات للقيادة فقد عرف أوردوي Tead Ordway القيادة على أنها : نشاط التأثير في الآخرين ليتعاونوا على تحقيق هدف ما اتفقوا على أنه مرغوب فيه (Tead, 1935 : 20) .

كما عرّف آدمز بروكس Adams Brooks مضمون القيادة على أنها ضمان الإستقرار بتقديم التسهيلات للتغيير (Brooks, 1930) .

أما روبرت ليفنجستون Robert Livingston فقد عرّف مضمون القيادة على أنها الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وبأقل التكاليف وفي حدود الموارد والتسهيلات المتاحة مع حسن استخدام هذه الموارد والتسهيلات (Livingston , 1949) .

أما نيويل والترز Newell Walters فقد عرّف مضمون القيادة على أنها تشتمل على تخطيط وتنظيم وإدارة وتقييم ورقابة مشروع ما بحيث يشمل ذلك التفكير طبيعة المشروع منذ مرحلة وضع خطته حتى تحقيق أهدافه (Moore & Walters, 1955) .

أما هالبن Halpin فقد نظر إلى القيادة على أنها ظاهرة اجتماعية معقدة لا يمكن التعامل معها بطريقة هادفة بمعزل عن العوامل الموقفية المتصلة بها . ولذلك نراه يفضل استخدام تعبير سلوك قيادي بدل التركيز على ظاهرة القيادة (Halpin, 1966 : 31) .

وبشكل عام يمكن القول بأن القيادة هي أحسن الوسائل للتفاعل بين الإنسان والمال والمادة بأقصى كفاية إنتاجية وبأقل التكاليف الممكنة ضمن الوقت المحدد لتحقيق الهدف .

إن الأدب التربوي الذي يحاول الإجابة عن العديد من الأسئلة التي تدور حول القيادة كثير . ويشكل السؤال المتعلق بكيفية التوصل إلى قائد تربوي فعال و طرق بنائه و تشكيله محورا لمعظم هذه الأسئلة . ويمكن التفاعل مع هذا السؤال من خلال تساؤلات رئيسية ثلاثة :

إن التناول الأول يهتم بالبحث عن سمات شخصية عامة تتوافر في القائد بدرجة أكثر مما هو عليه عند غيره من الأفراد . فقد ساد اعتقاد أن القادة هم أناس موهوبون لديهم خصال و مزايا معينة تلائم أدوارهم القيادية . من هذه الخصال: الكياسة و الذكاء ، والمثابرة ، والنضج العاطفي ، وما إلى ذلك . مثل هذا المفهوم يتضمن اقتراحا ببذل جهد كاف للتعرف على هذه الفئة من الناس واحضارهم إلى مقاعد القيادة والمسؤولية .

غير أن ستوجديل Stogdill أجرى عام ١٩٤٨ دراسة توصل فيها إلى أنه لا توجد دلائل كافية على علاقة خصال الشخصية بفاعلية القيادة (Stogdill, 1948:35-71) وقد أكدت نتائج دراسة مان Mann عام ١٩٥٩ (Mann, 1959:241-270) ذلك ، كما أكدت أيضا نتائج دراسة باس (Bass , 1960) . وبالرغم من أنه قد يكون من الممكن عزل سمة شخصية أو أكثر لدى أفراد ممن يعدون قادة إلا أن ذلك لا يشكل دعما كافيا لهذا التوجه ؛ وإذا كان مفهوم السمات مفهوما صادقا وموثوقا به، فلا بد من أن تكون هناك خصال محددة يمتلكها كل من يعد قائدا !! ولكن جهود الباحثين في عزل هذه السمات وتحديدتها توصلت إلى نهايات مغلقة. مع أن بعض البحوث استطاعت أن تحدد مجموعة سمات تكرر ارتباطها إيجابيا بالقيادة مثل الذكاء ، والثقة بالنفس ، ومستوى عال من الطاقة والحيوية ، غير أن هذه الترابطات الإيجابية يجب أن لا تفسر على أنها مؤشرات واضحة لا لبس فيها حيث أن معامل ارتباط هذه السمات بالقيادة تتراوح بين ٠,٢٥ - ٠,٣٥ (Stogdill, 1974) .

أما التناول الثاني فقد انطلق من محاولة تفسير القيادة في ضوء السلوك الذي ينهمك فيه الفرد . أي أن القيادة هي مصطلح يشير إلى ممارسة سلوك قيادي في الجماعة بدلا من اعتبارها مزايا و خصال حدث وان امتلاكها شاغل مركز سلطوي معين . والسؤال الذي يطرحه هذا التناول يتعلق فيما إذا كان هناك شيء

فريد في الطريقة التي يسلك بها القادة الفعالون !! مثلا هل هم أكثر ميلا لسلوك ديموقراطي منهم إلى سلوك أوتوقراطي تسلطي ؟ إذ لو أصبح بالإمكان تحديد السلوكات الرئيسة التي تصنع للقائد لأصبح من الميسور تدريب الأفراد ليصبحوا قادة !!

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة أنماط السلوك و علاقاتها بالقيادة منها دراسة جامعة ولاية أوهايو (Kerr & Others, 1974) ودراسة جامعة ولاية متشغن (Khan & Katz, 1960) ودراسة لفين ولييت ووايت عام ١٩٣٩ (Lewin, Lippitt & White, 1939) ولكن جميع هذه الدراسات لم توفق تماما في إثبات وجود علاقة مستمرة بين نمط وطريقة سلوك القائد وأداء الجماعة . لذا فإن الوصول إلى تعميم حول ذلك غير ممكن لأن النتائج ستختلف باختلاف الظروف . ولعل سبب ذلك هو الاعتبار والإهتمام الذي يجب أن تحظى به العوامل الموقفية التي تلعب دورا في نجاح سلوك معين أو فشله .

أما التناول الثالث فهو أحدثها وقد بنى على أساس نماذج احتمالية Contingency Models في محاولة للتوفيق ولم شمل التنوع في معطيات البحث العلمي في هذا المجال . ويقوم هذا التناول على أساس أن التنبؤ بنجاح القائد هو أكثر تعقدا من مجرد عزل عدد من الخصال أو السلوكات المفضلة . فالقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يطور الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين ، على أن يكون سلوكه هذا منطلقا من رؤية محددة وبعد فلسفي واضح و من مسلمّات نظرية متناغمة .

وقد تمت العديد من الدراسات ضمن إطار هذا التناول منها " نموذج متصل الديمقراطية - الأوتوقراطية Autocratic-Democratic Continuum Model و نموذج فيدلر Fiedler Model (Fiedler, 1967). وتؤكد جميع الدراسات المتعلقة

بهذا التناول أن القادة ليمسوا جامدين بل يكتفون أسلوبهم لمواقف مختلفة يتعرضون لها .

يتضح مما سبق أن أي تعريف للقيادة يجب أن يقدم مضامين تتجاوز الاهتمام بعيد القيادة إلى بعد صيانة القيادة واستمراريتها . فالقيادة تقدم خدمة مستمرة في عمل الجماعة مثل تحقيق أهدافها ، وحل مشاكلها وتجسيد توقعاتها . ولخدمة مفهوم القيادة فإنه من الأفضل أن تعرف القيادة في ضوء متغيرات لها آثارها في تمايز أدوار الجماعة وفي المحافظة على صيانة هذه الأدوار و تتميتها . ويمكن تطوير تعريف للقيادة على أنها دالة تفاعل الموقف ومتطلباته والأتباع وتوقعاتهم والقائد وخصاله . ويمكن وضعها في معادلة رياضية على النحو التالي:

القيادة = دالة تفاعل (الموقف ومتطلباته × الأتباع وتوقعاتهم × القائد وخصاله)

ق = د ت (م × أ . ت × ق . خ)

حيث ق = القيادة ، د . ت = دالة التفاعل ، م . م = موقف ومتطلبات ، أ . ت = أتباع وتوقعات ، ق . خ = قائد وخصال .

وحصيلة الدراسات عن القيادة يمكن إجمالها فيما يلي :

- ١ - إن القيادة دور جماعي إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائدا بمفرده ، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين .
- ٢ - إن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل ، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حدا أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات يسمح باستمرارية التفاعل .

٣ - إن القيادة لا ترتبط بالضرورة بالمركز وإنما هي منتشرة وموزعة عبر المؤسسة .

٤- إن معايير الجماعة و مشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكاته كسلوكات قيادية .

القيادة التربوية و تعديل السلوك و تغييره :

يحتل القائد والإداري التربوي دورا رئيسا في مسؤوليته عن أداءات الآخرين العاملين معه ، ويتعرض في سبيل ذلك إلى ضغوطات من جهات شتى. فهناك طلب مستمر على تحقيق أداء يتسم بالكفاية والفاعلية ، وتعظيم دور المعلمين والطلبة في العملية التربوية ، والتوفير في النفقات ، وتحقيق مخرجات قادرة على شق طريقها في سوق الأعمال المتغير والمليء بالتحديات . فالمعضلة الأساسية التي تواجه المسؤول والقائد التربوي كل يوم تتمحور حول سؤال مهم يتعلق بما يمكن أن يفعله لحفز العاملين معه وإثارة دافعيتهم على الأداء الأفضل .

إن التعامل مع مثل هذا التساؤل لا يتم بالسهولة التي قد يتصورها البعض !!!! إن تحسين نتائج الأداء يتطلب من المسؤول والقائد التربوي أن يكون ماهرا وقادرا على تعديل أو تغيير أو تحسين سلوك المعنيين في الموقف التربوي المعين وأن يجعل من كل واحد منهم إنسانا متفهما لضرورة تطوير وتفعيل طاقاته الكامنة كاملة في تفاعله مع متغيرات ومعطيات وتوقعات ذلك الموقف .

ومثل هذا الأمر يطرح تساؤلا آخر يتعلق بمقدرة المسؤول والقائد التربوي على إحداث أي نوع من أنواع التغيير في سلوك المعنيين في أي موقف قد لا يكون ذلك أمرا سهلا كما يتصوره البعض غير أن تصميم مواقف تعلم وتعليم و

تدريب مقرونة بالمتابعة الحثيثة و المستمرة والاستفادة من معطيات التغذية الراجعة وما تطرحه من بدائل تكيفية يؤدي إلى تيسير إحداث التغيير والتطوير في سلوك المعنيين . إن هذه الأمور تشكّل مع تصميم القادة و حزمهم سبيلا يجعل من التغيير والتطوير في السلوك أمرا ممكنا . فالمقصود بالتعليم والتدريب والمتابعة الحثيثة هو أنها عملية يكون محور التفاعل و الحوار فيها قائما على توجيه التغييرات في السلوك باتجاه تحسين الأداء ؛ ومثل هذا التفاعل يعدّ عملا فريدا ، إذ يفترض أنه يصمم و يبنى على أساس من دعم السلوكات الآتية للمعنيين في الموقف التربوي المعين واستبصار متطلبات دعم سلوكاتهم طويلة المدى .

تناولات تعديل السلوك :

يستخدم معظم المديرين والقادة التربويين العديد من السبل والوسائل لتوجيه وتغيير سلوك العاملين معهم . منها ما هو مباشر ومنها ما هو تشاركي وغير مباشر ، إلا أن أكثرها فاعلية تكون عندما يتبنّى المسؤول التربوي ويعتمد تناولا أقرب إلى التشاركية في التعامل منها إلى المباشرة .

والخلل الأساسي في اعتماد الأسلوب المباشر يكمن في إمكانية توليده طاعة عمياء وإعتمادية غير مرغوب فيها لدى العاملين . فعندما يلجأ العاملون وباستمرار إلى مسؤوليهم في كل صغيرة وكبيرة سعيّا للإجابات التي يبحثون عنها كلها فإنهم عند ذلك يصبحون أقلّ تهيؤا للنضج وأقلّ مقدرة على ممارسة عملية التفكير والتفكير بأنفسهم ، فيكونون أقلّ إبداعا في أداءاتهم لمتطلبات الأنوار التي يشغلونها.

والهدف من التناول التشاركي في عملية التفسير هو تطوير مهارات العاملين وتشجيعهم على ممارسة عملية التفكير بأنفسهم وأن يكونوا أكثر إيجابية في تحمل متطلبات دورهم . بمعنى سعيهم إلى تنمية التطور الحقيقي لديهم عبر الفوص إلى قناعاتهم ومسلماهم وإعادة تنظيم معارفهم ومفاهيمهم بدلا من ممارسة الإمتعة والطاعة العمياء ، وبما أننا على مشارف القرن الحادي والعشرين ، فهناك حاجة إلى تفهم العاملين واستيعابهم القائم على استبصارهم وإدراكهم وموافقهم الحقّة لبدائل التعامل المطروحة في فسحة الأدوار التي يعيشونها ويمارسونها . ومثل هذا التوجه هو الذي ييسر حدوث التغيير الدال وذي المعنى للأفراد المعنيين به ، مما ييسر ديمومته ومأسسته في النظام من بعد .

إن فلسفة التعلّم والتعليم والتناول التشاركي تقوم على أساس من سبر للمعلومات ومن جربانها في اتجاهين متبادلين ، كما يكسون هناك تشارك في الأهداف ، وعملية التغيير هنا تبنى على التفهم المشترك والمتبادل وعلى الموافقة وليس مجرد الطاعة والمالأة . والمسؤول التربوي في معابشسته لموقف معيّن يفترض أن يكون مهينا لتوفير فرص الدعم والمساعدة والإثراء وكذلك الحوار مع المعنيين بالتفكير كي تصبح عملية التغيير عملية مقبولة ومرحب بها.

قد يبدو للوهلة الأولى أن التأتّي والتناول التشاركي يقلل من سيطرة المسؤول إذا ما قورن بالتأتّي والتناول المباشر . غير أنه عبر استبصارنا لأبعاد شخصية الإنسان الفرد و حاجاته يمكن القول إن الأسلوب الأول (التشاركي) قد يكون مدخلا يّود و يوفر ضبطا له معناه ودلالته للمعنيين في عملية التغيير والتمرين أكثر من الأسلوب الثاني (المباشر) ، إذ إن المسؤول والقائد التربوي في الأسلوب التشاركي يكون إجماسه ومعرفته بأن العاملين معه معنيون ومتفهمون لما يجب عمله وأن التزامهم نابع من قناعاتهم و ذواتهم ، بينما يكون المسؤول والقائد التربوي في الأسلوب المباشر على حذر دائم من درجة إلزام العاملين معه.

إن الدعم والمساعدة التي يمكن أن يقدمها المسؤول والقائد التربوي لنجاح العاملين في إحداث التغيير تتم عبر التركيز على السلوك والأداء الموصل المؤدي إلى تحقيق النتائج من خلال اهتمامه ببعدي تفهم التغيير واستبصار موقعه في النظام ومن ثم تصميم خطط العمل والبدائل التي يمكن أن تؤدي إلى تجسيد هذا التغيير وتفعيله، أي أن هناك ضرورة للاهتمام ببعدي تفهم الموقف وتشخيصه وبعدي ترجمته إيجابيا.

وبالنسبة للبعد المعني بتنهم وتشخيص الموقف ، فإنه يتطلب من المسؤول والقائد التربوي عدم التركيز فقط على مطالبة العاملين ببذل الجهد الأكبر وضرورة أن يؤديوا عملهم بطريقة أفضل لأن ذلك يمكن أن يثير تساؤلا حول مضمون معنى الجهد الأكبر والأداء الأفضل ؛ فالمساعدة الحقة يمكن أن تقدم عبر التحديد الدقيق للسلوك المطلوب تغييره حتى تأتي ثمرة هذه الجهود ضمن بؤرة الإهتمام الصحيحة وبالذقة الممكنة .

أما بالنسبة للبعد المعني بتصميم خطط عمل إجرائية بهدف جعل التغيير واقعاً مجسداً فهي خطوة تلي مرحلة تفهم الفريق المعني للمشكلة واتفاقهم على أهداف التغيير ومراميه . ومن ثم العمل معاً كفريق على ترجمة ذلك كله إلى ممارسة وسلوك . ودور المسؤول والقائد التربوي يتضمن توجيه عملية التغيير والتوصل إلى بدائل معالجات ممكنة ومقبولة للمشاكل المعاشة وتصميم بدائل خطط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى لدعم التغيير بما يضمن تفعيل تحسين الأداء .

ولكن ما الذي نحتاجه لتحقيق تغيير فاعل ؟؟؟ إن تطوير الأفراد مهمة تتطلب مستوى دينامياً من المعرفة بالموضوع وأهدافه وبالأفراد المعنيين وبمهارات الاتصال والتواصل وتكنيات ذلك . كما يتطلب مهارات تشخيص متخصصة إذ لا يكفي مجرد الدراية بالمضمون المعرفي بل يجب أن يصاحب ذلك المقدرة على التواصل بهذا المضمون واستبصار سبل إثارة دافعية المعنيين للوصول بهم ومعهم

إلى الأهداف والمرامي المطلوبة . ويتطلب أيضا خططا إجرائية مدروسة ، والتغيير الفعال لا ينطلق من عشوائية الفعل بل من تصميم خطط محددة المعالم هدفها التركيز على تنمية العاملين وتطورهم كأفراد وكفريق عمل ، وأن يتم ذلك ضمن تصور لخطط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى .

لكن الأمر المهم في إطار التغيير الفعال هو ضمان مناخ إيجابي للنمو والتطوير والتجديد يسود النظام بحيث تصبح هذه الأمور جميعها جزءا من نسق حياة النظام وسبل أدائه وتحقيقه لأهدافه ومراميه ، وهذا يتطلب من المسؤول والقائد التربوي أن يعيش التزاما حقيقيا واتجاها إيجابيا لمساعدة العاملين معه على النجاح، إضافة إلى حالة من الإستغراق الشامل لما يقوم به من أداء وعمل ، وأن يوظف صلاحياته وسلطاته بحكمة ورشد بحيث يشجع العاملين معه على ممارسة بعد المبادرة في التفكير وبحثهم على النمو عبر محاولاتهم غير المثيية لممارسة ما يفكرون به من تجديد أو تغيير ، وأن تكون منطلقاته في التعامل قائمة على مسلمة نظرية (Y) لمكروجر بمعنى أن تكون لديه قناعة راسخة بإيجابية العاملين معه ويطاقاتهم الكامنة وبمقدرتهم على الإنجاز وبرغبتهم وبمحبتهم للعمل والعطاء وأن يبت فيهم الإحساس بالمقدرة على الإنجاز المتميز .

هذا لا يعني أن سير المسؤول والقائد التربوي المعني بتغيير سلوك العاملين معه يمر دون تحديات منها :

١- التنوع..... بمعنى أنه لا توجد هناك أية قلبية تدريبية تتناسب مع المعنيين بالتغيير والمواقف جميعا ، إذ سيدرج المسؤول عن التغيير أنه مجبر على التعامل مع أنواع وفئات مختلفة من الناس سواء في المواقف التي يعيشونها أو الأهداف التي يرمون إليها أو في طبيعة شخصياتهم أو مستوياتهم الأكاديمية أو بالخبرات التي مروا بها أو بخلفياتهم الثقافية أو اتجاهاتهم أو حتى قابليتهم واستعدادهم للتغيير .

٢- الوقت إن تأهيل العاملين يتطلب توظيفاً لبعض وقتهم ، ويمكن التحدي هنا في اختيار الوقت المناسب للجميع وكذلك في التوظيف الكمي والكيفي لهذا الوقت مما يتطلب تصميم برامج ونشاطات مدروسة بعناية لضمان تحقيق بعدي الكفاية والفاعلية في التغيير .

٣- الضبط إن لجوء المسؤول والقائد التربوي إلى منح العاملين معه فسحة للتدريب والتعلم عبر ممارستهم لمتطلبات أدوارهم كما حددها النظام هي من أصعب التحديات التي تواجه الإداريين والقادة في نظمنا الاجتماعية . فالمسؤول التربوي معني بضبط أداء العاملين في الوقت الذي يريد فيه أن يشجعهم على النمو والتجريب والإبداع . وهنا يكمن التحدي في كيف الموازنة بين بعدي ضبط الأداء من جهة والنمو والتجريب والإبداع من جهة أخرى . كما يفترض أن ينمي المسؤول التربوي مفهوم الضبط الذاتي لدى العاملين معه مع احتفاظه بمتابعة واعية وبرؤية وبصيرة واضحتين عن متى وأين وكيف تكون هناك ممارسة عملية ضبط مباشرة للعاملين حتى لا تتعرقل أمور تحقيق النظام لأهدافه ومراميه .

أبعاد القيادة التربوية الفاعلة:

تتضمن القيادة عدداً غير قليل من المتغيرات التي تتعامل معها وتتأثر بها. فهي لا تخضع لنمطية معينة ، ولا يمكن التعميم بشأنها عبر مشاهدات وملاحظات عابرة ومحدودة . إن القيادة موضوعاً يستحق أن ينشغل بها الأكاديميون والباحثون لحساسية دورها في حياة الشعوب والمؤسسات ومختلف النظم الاجتماعية على

اختلافها . إن القيادة عامل حاسم وحساس في مدى فاعلية أي نظام أو أية مهمة يمارسها الإنسان .

وللقيادة بعدان أساسيان: أحدهما معرفي من الممكن نقله والتواصل بشأنه والآخر فني لا يتم التعبير عنه لفظيا بالضرورة . فالبعد المعرفي بعد عام يتصل بمجموعة من المفاهيم المعرفية والأطر المرجعية النظرية والأكاديمية . أما البعد الفني فهو بعد خاص بالإنسان نفسه يتأثر بشخصية هذا الإنسان وبإبعاده البنائية . أي أن القيادة في هذا الجانب شأنها شأن الإدارة تجمع بين بعدي العلم والفن .

إن القيادة ليست بعدا أو مكونا نوعيا غامضا لدى الإنسان. كما هي ليست خصيصة فطرية لدى الإنسان . إنما القيادة في حقيقتها وجوهرها نوع من العلاقات المعقدة التي تنشأ بين قائد ومجموعة من العاملين معه في موقف جماعي وضمن أطر بيئية معينة ، فهي علاقة تختلف وتتمايز باختلاف المواقف وتمايزها .

إن مثل هذا الفهم للقيادة يبتعد بها عن التصور التقليدي الذي ينظر للقيادة على أنها مجموعة من الخصال أو السمات القيادية التي تتوافر في الشخص المعين لتجعل منه قائدا ،ومن الممكن أن يكون لهذه الخصال والسمات أثر في الموقف القيادي ولكنها لا تشكل بالضرورة مكونات حاسمة في بروز القائد أو في درجة فاعليته .

وإن أي موقف قيادي يتضمن محاور ثلاثة : القائد و التابعين و متغيرات الموقف . وإذا سلمنا بأن القيادة هي نوع من شبكة معقدة من العلاقات التي تنظم فيها هذه المحاور الثلاثة ، تصبح دراسة أي منها بمعزل عن المحورين الآخرين أمرا مضللا قد يكتنفه اللبس والغموض في محاولة الفهم العميق للقيادة . إلا إن هذا لا يمنع وضمن الأطر الأكاديمية من محاولة إلقاء الضوء على كل منها لإثراء وتبصر هذه المحاور ولتعميق طريقة تناولها وفهماها :

المحور الأول : القائد

ركزت معظم الكتابات التي تناولت شخصية القائد تاريخيا على بعد خصائصه وخصاله . فقد عرض ستوكديل Stogdill (١٢٤) دراسة وبحثا عن القيادة عنيت جميعها بدراسة خصائص القائد والخصال التي يمتلكها متميزا بها عن تابعيه . فمثلا فرضية أن القائد يتميز بأنه أكبر سنا من تابعيه ، فقد بينت (١٨) دراسة تم تحليلها أن معامل الارتباط بين القيادة والعمر الزمني يتأرجح من -٠,٣٢ إلى +٠,٦٧ ، بمعنى أنه لا يوجد تأكيد أو توجه عام لدى جميع القادة وفي المجتمعات كافة بأن يتميزوا بكبر سنهم عن تابعيهم . والشيء نفسه ينسحب على فرضية أن القادة يمتلكون خصلة السيطرة أو خصلة الضبط الإنفعالي العاطفي . فبالنسبة لهذه الخصلة الأخيرة فقد بينت (١١) دراسة أن القادة كانوا أكثر استقرارا في الجانب الإنفعالي والعاطفي من تابعيهم . بينما بينت خمس منها أن القادة كانوا أقل من تابعيهم سيطرة على انفعالاتهم وعواطفهم . كما بينت ثلاث من هذه الدراسات أنه لا توجد هناك فروق دالة بين القادة وتابعيهم بالنسبة لهذه الخصلة (Stogdill 1947 : 35 – 71) .

أن عرض معطيات هذه الدراسات بينت أن القيادة عملية معقدة وأنه ليس من الحكمة التعامل معها من منطلق توافر مجموعة من الخصال أو السمات . ولا الإهمال المطلق لهذا المنطلق . فمثلا تعدّ الطلاقة اللغوية من عوامل التميّز بين القادة في مواقف مختلفة ، وكذلك المقدرة على الاستبصار هي أيضا خصلة تميّز القادة الحصريين . كما أن تميّز القادة بمستوى ذكاء مرموق له أثره في فاعليتهم وعطائهم ، وكل هذه وكثير غيرها قد تشكل متغيرات في نجاح أداء القائد أو في فشله . وهذا ما يؤكد المقولة السابقة من أن القيادة عملية معقدة بتعدد شبكة العلاقات بين المتغيرات التي يعايشها الموقف القيادي المعين أما ونحن نعيش القرن الحادي والعشرين بكل ما فيه من متغيرات وتطور هائل في سبل الاتصال والتواصل

وإلغاء المسافات والحواجز بين العقول والأفكار وسهولة انتقال التجارب البشرية يفرض على المجتمعات ضرورة البحث عن قادة يتميزون بالقدرة على المبادأة والابتكار والإبداع . إذ لا مكان للمسؤول المتواضع الإمكانيات في مجتمعات الغد القريب ، وإلاً دفعت المجتمعات ذات القيادة المتواضعة الثمن غالياً عبر سعيها لمتابعة الركب الحضاري الإنساني .

فبالرغم من أنه لا توجد خصال عامة تتمتع بدرجة مناسبة من اليقين العلمي إلا أن هناك العديد من المواقف القيادية التي يشعر وبحس الملاحظ من خلالها بالحاجة إلى تميّز القادة عن تابعيهم ، ولكن السؤال يتعلق بأية منظومة من الخصال التي يفترض أن يتميّز بها القادة ومع أية مجموعة من التابعين ، إذ إن هذه المنظومة والمجموعات تتنوع وتتمايز من موقف لآخر . والأمر الأهم أنه لم يعد هناك مجال للمسؤول والقائد إلا إضفاء بعدّ التميّز في أداء دوره وإثرائه . فالقائد الذي تحتاج إليه مجتمعات الغد هو ذلك الإنسان القادر على أن يضفي من قوته وشخصيته على مركزه وليس الإنسان الذي يستمد قوته من كونه شاغلاً لهذا المركز . وهذا بعيد التصور القيادي إلى نقطة التأكيد على أن القيادة هي علاقة معقّدة بين متغيرات القائد والتابعين والموقف نفسه . فالقيادة لا تكمن في شخص القائد فقط بل هي أيضاً متضمنة لتفاعل شخصية القائد مع بعدي الموقف والتابعين.

المحور الثاني : الموقف

يشكل بعد الموقف العامل الحاسم الآخر في القيادة . فلو عرض كل إنسان خبراته التي عايشها لأدرك أن بعض الأفراد يكونون قادة في حالة وجودهم في مواقف معينة بينما هم غير ذلك في مواقف مغايرة أخرى .

إن الحديث عن الموقف قد يبدو مبسّراً وسهلاً كالحديث عن الطقس والمنطق ولكن واقع الأمر ليس كذلك . فبالرغم من أن علماء النفس والإجتماع طوروا في

النصف الثاني من القرن العشرين العديد من الطرق والتتاولات للتعامل مع الإنسان كفرد إلا أنهم لم ينجحوا تماما في تطوير تتاولات محددة للتعامل مع المواقف الاجتماعية التي يجد الإنسان نفسه منخرطا فيها . غير أن همفل Hemphel من جامعة ميريلاند Un. Of Maryland قام بمشروع طموح حاول من خلاله التوصل إلى أبعاد أساسية يمكن استخدامها والإقادة منها في وصف المواقف والتعامل معها. وتستند الفكرة على أساس تحديد مجموعة الأبعاد في كل المواقف وإعطائها أوزانها معينة ثم التوصل إلى منظور يعبر عن الملامح العامة للموقف ككل . وقد حددت الدراسة خمسة عشر بعدا لاستخدامها من أجل رسم منظور ولوحة معالم موقف قيادي معين ، وهذه الأبعاد هي :

- ١ - حجم الجماعة .
- ٢ - تضامنية الجماعة ومدى تشاركية الأداء بين أفرادها وإحساسهم بروح الفريق .
- ٣ - تجانسية الجماعة من حيث الخلفية الثقافية ، والعمر ، والقيم .
- ٤ - يسر التواصل ومرونة العلاقة بين أفراد الجماعة .
- ٥ - استقرار الجماعة .
- ٦ - ثقل الجماعة للأفراد الجدد والمقدرة على استقطابهم للاندماج والاستغراق في أدوارها .
- ٧ - تمكن الجماعة من أهدافها المرسومة والتركيز على محاوريتها في الأداء .
- ٨ - استقلالية الجماعة ووعيها بحدودها وأطرها .
- ٩ - ألغة العلاقات بين أفراد الجماعة .

١٠- نوعية ومستوى الضبط لدى الجماعة ودرجة إسهام معايير الجماعة في ضبط سلوك أفرادها.

١١- إقبال أفراد الجماعة على المشاركة في نشاطاتها الجماعية .

١٢- درجة إحساس الأفراد بالمتعة والسعادة والرضا المستمدة من عضويتهم في الجماعة .

١٣- رؤية الفرد لموقعه ضمن هرم الجماعة التنظيمي .

١٤- درجة إحساس الأفراد بأهمية الجماعة .

١٥- درجة الاعتمادية المتبادلة بين أفراد الجماعة (Hemphill, 1948) .

وفي ضوء الأبعاد السابقة يمكن إعطاء تقديرات معينة بناء عليها ومن ثم الخروج لها بمنظور جانبي يساعد على توفير صورة وفهم أفضل للجماعة مما ييسر عمل القائد مع جماعته وكذلك تمكنه من تفعيل دورها مستفيدا من درجة الوضوح والرؤية المعمقة المتوفرة لديه .

المحور الثالث : التابعون

إن تعمق المحورين السابقين القائد والموقف لا يغنيان عن أهمية وضرورة تعمق محور التابعين . فدراسة الموقف هي بحد ذاتها توجيه للإهتمام نحو التابعين باعتبارهم متغيرا حاسما في صناعة القرارات وقبولها أو تجاهلها ، وبالتالي فهم المسؤولون والمعنيون المباشرين عن كيف تقعيلها.

ولكن التعامل مع التابعين يتأثر بنوع العلاقة القائمة بين القائد والعاملين معه إذ إن هناك شيئا كامنا يمكن تسميته بالجاهزية الفكرية والنفسية للتابعين نحو القيادة ، وهذا الأمر على صلة وثيقة بالإجتهادات والأفكار التي يعيشها التابعون وتؤثر على كيفية قبولهم أو رفضهم لمعطيات الموقف القيادي . وهذا يؤثر تساؤلا

حول من هم الأفراد الأقدر على التكيف مع القيادة بشكل عام ومع القيادة الأكاديمية التربوية بشكل خاص .

إن الأفراد الأقدر تكيفاً هم الأكثر ثقة بقيادتهم المتفهمين لفكرها وفلسفتها والأكثر إدراكاً لأهدافها ومراميها . لذا فإن تفهم القادة وإدراكهم للأبعاد المهارية القائمة على قاعدة عريضة من المفاهيم والمضامين المعرفية ضمن أطر من المكونات القيمة مع قدرة على ربط ذلك كله عبر مهارة إدراكية لمتغيرات الموقف وبيئته تعد شرطاً لازماً للتعامل الفاعل مع كافة الأفراد المتعايشين مع الموقف، وبالتالي تصبح العملية القيادية أكثر سلاسة وفاعلية وتحقيقاً للأهداف والمرامي المتوخاة عبر انسجامها مع تحقيق بعد ذوات الأفراد المتعايشين في الموقف المعين. وذلك يقلل من أبعاد الصراع والتوتر والإحباط المؤثرة سلباً على عطاء التابعين وأدائهم في الموقف القيادي المعين .

خصائص القيادة وأبعادها النوعية :

إن إدارة النظم التربوية تتطلب انطلاق القائد والمسؤول التربوي من مستوى متقدم من الدراية المعرفية والمفهومية إضافة إلى اتجاه إيجابي مسؤول نحو العمل الإداري وكذلك إلى استعداد تام للاستغراق في العمل ومقدرة متميزة على الربط بين مهارات الأداء مع متغيرات الزمان والمكان للموقف الإداري . متناسباً أنه صاحب القوة الأعلى و السلطة الأكبر في النظام .

إن الامتيازات والصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للقائد والمسؤول التربوي التي ضمنتها له القوانين والأنظمة والتعليمات يجب أن يتم تفعيلها وتوظيفها بحكمة وتعقل واستبصار ، بحيث لا يجعل من سلوكه وكأنه مجرد

إنسان مطبق للأبعاد القانونية للدور الذي يقوم به . بمعنى أن لا يشعر القائد والمسؤول التربوي الآخرين بأن تعامله معهم يستمد قوته وشرعيته من استناده للبعد القانوني فقط . إذ إن عليه أن يطور نوعاً من التمييز يعزز من خلاله مكانته في التعامل مع الآخرين وإقناعهم بإدارته وحكمته ودرأته وقدرته على التوظيف الفاعل للامتيازات والحقوق ومتطلبات الدور الذي يشغله مؤكداً في ذلك على بعد العدالة والموضوعية وعدم التحيز إلى أية فئة أو مجموعة أو حزب أو توجه معين . بمعنى أن مرجعية القائد والمسؤول التربوي هي مرجعية مهنية أولاً وقبل كل شيء .

فالقائد والمسؤول التربوي الفاعل إنسان ذو دراية معرفية ومهارية غزيرة قادر على أن يرى وبوضوح أهداف النظام التعليمي الذي يشغله في بعدها النموذج ومخرجاتها المفترضة و داعماً برؤية شاملة ومعقدة لمستقبل النظام ولنوعية البدائل التكيفية الممكنة ضمن استبصار أفضل الطرق وأكثرها اقتصاداً في الجهد والتكلفة لإنجاز المخرجات المتوقعة للنظام و باذلاً الجهد الواعي لتجاوز روتينيات الأداء ورتابته بهدف توظيف بعد الزمن والفرص المتاحة في وضع السياسات التربوية موضع التنفيذ الفاعل .

إن القائد والمسؤول التربوي الحصيف إنسان قادر على تفعيل آرائه وبرامجه التربوية من خلال :

- عقد الحوارات واللقاءات والمؤتمرات العامة والخاصة مع مجموعة رائدة من المواطنين المعنيين بأداء النظام التربوي .
- التحدث وبشكل مباشر مع أولياء أمور التلاميذ عبر اجتماعاتهم ولقاءاتهم مع المدرسة .
- التحدث مع المعلمين بانفتاح وإيجابية ودون أحكام مسبقة .

- التحدث مع المجموعات والتنظيمات القيادية للمعلمين مثل نقابة المعلمين أو رابطتهم ، ونادي المعلمين والجمعيات التربوية والمهنية وما إلى ذلك ضمن إطار من محاولة لاستقطابها لتفهم التغيير والتطوير ودعمه وتفعيله .
- التعامل الصادق والأمين والجريء والصريح مع سبل الإعلام ووسائله المختلفة ضمن محاولة لتكوين رأي عام متناغم قادر على تفهم التغيير والتطوير والتعامل معه .
- التحدث مع التلاميذ ومحاولة تفهمهم وتفهمهم للبدائل الجديدة والعمل من خلالها ومعهم لتفعيل مشاركتهم وتبصيرهم بأهمية متطلبات تفعيل دورهم في إنجاز الأهداف والمرامي التربوية.
- التحدث مع مستويات الإدارة التربوية الأخرى (إدارية ، وسطى ، عليا) في النظام التربوي حديثا يتسم بوضوح الرؤية والجرأة واللباقة والدقة في التعامل مع وضع النقاط كافة على الحروف كلها ودون أية محاولة مقصودة لتجميل أو تشويه أي من البدائل والأفكار المطروحة .

ولعل من المهم في هذا المجال أن يدرك القائد والمسؤول التربوي أنه ومهما اتسمت محاولات وبدائل تعامله بالحصافة والرشد ، إلا أن الأمور لا تنسم بالتسرع أو التفرزات المفاجئة وغير المدروسة وإنما عبر التدرج والمرحلة الواعية المدركة ، فالعالم لم يخلق في يوم واحد وإن أي إصلاح تربوي جاد يتطلب وقتا لتصحيحه وتنفيذه وتجسيده ، ولربما تطلب وقتا طويلا نسبيا ولكن المهم هو اتخاذ الخطوات الأولى ضمن إطار من الرؤى المستبصرة الواضحة الجلية والمفهومة وضمن إطار من نسق مدروس بعناية كي تبدأ عجلة التطوير بالدوران وتكون كل

دورة فيها محسوبة بعناية تشكل لجنة ضمن لجنات تساهم في مسعى الوصول إلى الهدف المنشود .

إن صرف الوقت اللازم للإعداد الدقيق لأي تطوير أو تغيير أمر له أهميته الكبرى ، فالقائد والمسؤول التربوي المتمكن من عمله لا يخشى الزمن ما دام مدركا لموضع كل لجنة من لجنات بنائه وفي هذه الحالة يكون متمكنا مما يقول وقادرا على تجاوز شكايات الأمور وإشكالياتها وكذلك الهبات والصعوبات التي قد تجابهه .

الأبعاد النوعية للقائد والمسؤول التربوي :

القيادة ليست بالأمر المنط أو الشيء المحدد الثابت بمعنى أنه لا توجد مواصفات مقننة متفق عليها توصل كل من توافرت فيه إلى أن يصبح قادرا على ممارسة مهام قيادية . والأدب التربوي في هذا المجال ومن خلال تحليل واستبصار شخصيات عديدة من القادة الناجحين أشار إلى أنه من الممكن إلقاء بعض الضوء على الأبعاد النوعية للقائد والمسؤول التربوي مما يمكن اعتبارها مدخلات أساسية لها أهميتها ودورها في بلورة شخصية القائد وتحقيق كفايته وفاعليته ومن هذه الأبعاد (Lindop, 1964 : 175 – 181):

١ - تمتع القائد بالقوة والحماس والنشاط :

إن القيادة الحقّة تحتاج إلى إعمال فكر وجهد جسماني ونشاط دائم فالقيادة والمسؤولية ليست وجهة ولا تسلطا ولا استرخاء وإنما هي عمل دائم وحركة مستمرة ، وهذا يتطلب حماسا متغلا من القائد ومستوى من الصحة الجسميّة تمكّنه من أن ينشط ويتحرك ويبذل الجهد الذي تتطلبه معاشيته لمطلوبات أواره القياديّة

بكل ما تشتمله من كمونية في الصراع وإبداعات في الأداء ومهارات في التعامل مع شبكة علاقات العمل المعقدة التي تعيشها المؤسسات التربوية وبخاصة في عالم القرية الصغير وما فيه من ثورة في سبل الاتصال والتواصل .

ولكي يكون القائد والمسؤول التربوي قادرا على تحفيز الآخرين وإثارة حماسهم للعمل يجب أن يكون هو ذاته حالة حية وقدوة ميدانية للحماس والدافعية والعطاء حتى يعكس هذه الذات على ذوات العاملين معه . ويجب عدم التقليل من أهمية هذا البعد وضرورته كمدخل أساسي في شخصية القائد وبخاصة في البلدان النامية . التي يؤكد فيها تراثنا الإسلامي العريق أهمية دور السلطان وأثره في تحقيق المنجزات إذ يشير أدبنا الإسلامي إلى أن الله يزج بالسلطان ما لا يزج بالقرآن . فالسلطان قائد مهم ومصدر حزم وقوة وإبداع وحفز على تجاوز ما هو مأثوف أو ما هو متوقع أي المغامرة المحسوبة في التعامل مع المستقبل بكل ما يشتمل عليه من وضوح وغموض .

٢ - تمتع القائد بالثقة :

الثقة حالة لها أبعادها العقلية كما أن لها أبعادها الإنفعالية والنفسية . فكلما كان القائد مناسباً ويتمتع بتأهيل ملائم ، انعكس ذلك على ثقته بنفسه مما يجعل سلوكه وأدائه يعطيان انطبعا بالثقة وعدم التردد ويؤدي بالعاملين إلى أن يكونوا أكثر تهيؤاً وميلاً واستعداداً للتجاوب معه .

إن التمكن والثقة بالنفس التي يتمتع بها القائد والمسؤول التربوي تدفع بالعاملين معه وتحفزهم إلى المغامرة بالسير إلى الأمام وعدم التهييب من التعامل مع متطلبات الدور ومع ما يستجد فيه . فالعاملون يتعاملون بإيجابية مع من يعتقدون أنه عارف ومدرك لمواطني قديمه ومن أن هناك من يشاركونهم العبء والمسؤولية إن مثل هذا التعاضد النفسي بين القائد والعاملين معه تزيد من دينامية النظام ومن عدم تهييبه من الانفتاح على البدائل الجديدة الممكنة كلها .

٣ - توفر رؤية وتصور واضح لدى القائد :

أن تكون قائدا يعني أن تكون في مقدمة جماعة تتحرك نحو هدف محدد . وهذا الهدف يفترض أن ينطلق من رؤية شاملة متكاملة وإلا وقع القائد في التيه وتاهت معه جماعته . إذ كيف يمكن أن يكون الشخص قائدا بلا رؤية واضحة المعالم ؟ أو بلا توجه مدرك بعمق ؟ إن مثل هذا الأمر إن حصل سيؤدي إلى تناقص وفوضى وعشوائية في الأداء .

إن التزام القائد برؤية معقنة تأخذ في اعتبارها المرحلية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للبيئة التي يعمل فيها يعد أمرا ضروريا لا بل وحتميا لمستقبل عملية صناعة القرارات التربوية واتخاذها لأنها تجعل من كل قوار تربوي وكأنه لبنة ضمن هيكلية هندسية أو رسم أو تصميم منطقي للنظام التربوي بحيث تصل هذه الهيكلية في النظام التربوي في المستقبل إلى تجسيد واع لأهدافه ومراميه .

فلكي تصل النظم التربوية إلى غاياتها ومراميه لا بد أن يتمتع قادتها بحس توجّهي وإدراك وتفهم لعمليات البناء وأبعادها على هدي من تلك الغايات والمرامي التي يفترض أن تتحرك النظم نحوها . إن توفر هذه الرؤية الواضحة تشكل متغيرا أساسيا ورئيسا في توليد الأفكار وسبل وبدائل الوصول إلى تجسيدها بحيث تأتي وسائل التنفيذ ضمن أطر الرؤية وأبعادها الفلسفية وليس ضمن أطر من مقولة أن الغاية تبرر الوسيلة . إن كيفية تجسيد الرؤية لا يقل أهمية عن الرؤية نفسها في ممارسة القائد التربوي لمتطلبات دوره فالقائد هو إنسان تربوي أولا وقبل كل شيء .

٤ - توفر قاعدة معرفية ومفاهيمية ومهارية فنية :

إن القيادة لا تأتي من فراغ ، بل لا بد من تمتع القائد بقاعدة ثقافية عريضة وتمكن معرفي ومفهومي متخصص يصاحبه تمكن مهاري فني لازم لتفعيل وتوظيف الأطر الثقافية والمعرفية بحيث تشكل في مجموعها إطارا مرجعيا للقائد في تعامله مع أبعاد متطلبات دوره القيادي كافة . إن الكفاية التخصصية التي يفترض أن يتمتع بها القائد تمكنه من كسب احترام العاملين معه وثقتهم به وبمقدرته المهنية المتخصصة وبأنه قادر على الإسهام الفاعل في تشكيل مسار أمور مؤسسته. إذ يجب أن يطور العاملون قناعة بأن من يتولى إدارتهم لا يقل عنهم دراية ومعرفة في مجال تخصصه ، هذا إن لم يكن أكثر تميزا . والهدف هو ضمان إقبال إيجابي على التفاعل والتعاون معهم ضمن السعي لتحقيق أهداف ومرامي النظام .

كما يفترض أن يتمتع القائد التربوي بحكم طبيعة عمله كمرب في النظام التربوي بدراسة بمتطلبات التدريس الفاعل وبمهارات فنية تدريسية تمكنه من التعامل الواعي والحصيف مع القضايا التعليمية والتدريسية بالإضافة إلى تمتعه بالمهارات الإدارية اللازمة .

إن توافر مثل هذه المهارات تثري من قدرة القائد في التعامل مع مدخلات وعمليات الممارسات التعليمية التعلمية كافة وتمكنه من إيصال فعال لأفكاره وآرائه وكذلك تيسر عليه إثارة دافعية العاملين في النظام وحفزهم مما يجعل من فرص نجاحه فرصا ذات احتمالية متقدمة . كما يفترض أن يكون القائد والمسؤول التربوي قادرا على استقطاب تعاون الآخرين . إذ أن توافر المقدرة على التخطيط والتميز في التفكير وما يمكن أن يصاحب ذلك من أهداف نبيلة وحماس وطاقة هائلة للعمل لا يشكل بالضرورة ضمان النجاح لتحقيق فاعلية الأداء ولا يعني من

ضرورة بذل الجهد لاستقطاب العاملين معه وتعاونهم لتجسيد الأهداف والخطط المتفق عليها .

إن مقدرة القائد والمسؤول التربوي على تنمية إحساس العاملين معه بالأهمية وبتقييمهم الإنسانية كأعضاء متكاتفين في فريق عمل واحد تشكل إحدى الحاجات العميقة المتأصلة في الطبيعة الإنسانية التي تدفع بالإنسان لبذل أقصى ما يستطيعه في العمل والعطاء . فالإداري الحصيف يحرص على تعميق إحساس العاملين معه بتقديرهم لذواتهم عبر سبل تشجيعهم ودعمهم نفسياً ومعنوياً تمهيداً للسير بهم ومعهم إلى مستوى متقدم من الإحساس بتحقيق الذات يحفزهم على المبادرة والإبداع في ممارسة متطلبات أدوارهم .

كما يفترض في القائد والمسؤول التربوي أن يتمتع بمقدرة متميزة على التنظيم وتفويض الصلاحيات . فالإدارة الفاعلة تحتاج إلى إنسان يجمع بالإضافة إلى سراحة النفس والمقدرة على اجتذاب محبة الآخرين وتقتهم المقدرة على حسن التنظيم ووضع الأمور في سياقها المناسب إضافة إلى إدراك أهمية عملية التفويض في ممارسة العمل وذلك ضماناً لاتخاذ قرارات عند مستواها الأمثل . وفي جميع الأحوال فإن توافر القاعدة المعرفية لدى القائد والمسؤول التربوي وما يصاحبها من مهارات ومقدرات لا بد أن يكون مشفوعاً بمقدرة القائد على التواصل مع الآخرين والتعبير عن أفكاره وآراءه بدقة ووضوح .

هـ - تمتع القائد بقدرة على الخيال والتحليل والإبداع :

إن الكثير من منجزات العالم الذي نعيش لم تكن لتتحقق بدون ملكة الخيال لدى المبدعين ومقدرتهم على التعامل مع ما يتوصلون إليه من تصورات عبر رؤية سبل الممكن منها . وكذلك عبر حفز الآخرين وتشجيعهم للخروج من أطر المعالم المألوفة التي يتعايشون معها . إلا أن التخيل المرتجى والتصور المنشود يجب أن لا يكون وسيلة للهروب من الواقع أو إلقاء ظلال السلبية والشك عليه أو لتبرير النقمة

والرفض لما هو معاش ولكن يفترض أن يكون تخيل القائد ضمن إطار من الرؤية الجريئة الثاقبة والشجاعة لمتغيرات الواقع وإمكاناته وظروف الزمان ومتغيراته حتى تأتي القرارات بعيدة عن منحى اللاواقعية أي أن البديل المتخيل يجب أن يكون ممكن التطبيق والتنفيذ ولو تم ذلك على نسق من تتابعية المراحل الإجرائية .

٦ - تمتع القائد بتميز في الخصال والميزات الشخصية :

القيادة ليست بالضرورة المجموع الجبري لعدد من الخصال والميزات الشخصية إلا إن توافر بعض منها يشكل متغيرا له أثره على مستقبل أداء القائد وعلى كفاءته وفاعليته المهنية .

من هذه الخصال والميزات :

❖ التواضع والمقدرة على طرح الذات :

القيادة الحقة والمؤثرة والفاعلة لا بد أن تنطلق من مستوى القبول والتشاركية بعيدة عن العنصرية والتسلطية ، فلا أحد ينسجم مع الإنسان المتعال المترفع الذي يصغر خده للناس تبحا وغرورا متجاوزا في ذلك الحد الصحي لمفهوم الثقة في النفس . فتواضع القائد خصلة محببة ومزية مرغوبة تيسر التواصل معه وتجعله اقرب لذوات الآخرين وقلوبهم ونفوسهم وبالتالي يكون فيه محل قبول لديهم . غير أن القائد النابه يحرص على أن يوازن وبذكاء بين تواضعه وتبسطه من جهة وبين مقدرته على تعزيز ذاته وتنمية احترامها والثقة بها وتأكيدها في نفوس الآخرين من جهة أخرى . وهنا تلعب متغيرات الشخص ومتغيرات الآخرين وكذلك متغيرات الموقف بمجمله دورا أساسيا في هذا البعد الكيفي القيادي القائم على تأكيد الذات وتعزيزها.

❖ الودية والمشاعر الصديقة :

تنسم الطبيعة الإنسانية في ميل الفرد نحو من يوده ويصادقه ويحبه ، فالقائد الذي يتميز بصدق محبته للآخرين وبشخصية ودودة وتوجهات إيجابية نحوهم يتفوق كثيرا على قائد آخر تنقصه مثل هذه الخصال والمميزات وتكون إطاعة الآخرين ومسايرتهم له منطلقة من بعد إحساسهم بالخوف أو التهديد أو ممارسة القسر أو العقاب عليهم.

❖ الذوق واللباقة :

ليس من اليسير أن يحتفظ الإنسان بمحبة الآخرين وصدقاتهم إن افتقر تعامله معهم إلى أصول الذوق واللباقة باعتبار العملية الإدارية في جوهرها عملية إنسانية يفترض أن تتم قيادة الناس فيها بالذوق واللفظ وحسن التعامل لا بقوة السيطرة والتسلط والجبروت ، وصدق الله العظيم في قوله لرسوله الكريم ﷺ ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك " (آل عمران آية ١٥٩).

واللباقة تعنى قدرة الإنسان على أن يتقبل وجهات نظر الآخرين ويحترمها وأن يحرص على إشعارهم بتقديره لهم ولما يصدر عنهم متجنباً أية ممارسة قد توحى بغير ذلك أو تؤدي إلى إحساسهم بالمرارة والألم والخيبة . فاللباقة إذا ما امتزجت بالصراحة والصدق شكلت خصالا مفيدة ومرغوبا فيها في شخصية القائد مع أن هذه الصلة ليست من الخصال التي يسهل غرسها لأنها في جوهرها محصلة لأبعاد كثيرة منها ما هو مكتسب ومنها ما يتصل بما هو موروث ومنها ما يتصل بمهارة ذاتية في قدرة القائد على محاكاة الأمور واستيعابها .

❖ الاستعداد لخدمة الآخرين :

إن مفهوم خدمة الآخرين والتوجه نحو رعاية شؤونهم تشكل تحديا في البعد البنائي لمكونات شخصية القائد . فمثلا الشخصية الإيجابية المقبلة والمنفتحة على

الآخرين والمتوازية الناضجة الجذابة تكون محط تقدير الآخرين ومحبتهم ، وتشكل متغيرا أساسيا من متغيرات الموقف القيادي باعتبار القيادة في حقيقة أمرها دالة تفاعل القائد وخصال شخصيته ، والتابعين وتوقعاتهم وحاجاتهم ، والموقف ومتغيراته . ولهذا فإن متغير شخصية القائد وتميزه بالإقبال على خدمة الآخرين تشكل نقطة مهمة ومُعَلِّمًا بارزا في طريق نجاحه .

❖ الجراءة في مساندة الحق :

يواجه القادة عبر المواقف التي يعيشونها وتعيشها مؤسساتهم العديد من المشاكل والقضايا والأمور التي غالبا ما تتضمن إمكانيات لصراعات كامنة أو ظاهرة ملموسة . فالقائد الذي يتردد أو يتهيب بعد جهد مقصود من التعمق والتبصر من اتخاذ القرار المناسب أو مساندة وجهة النظر أو البديل الذي اقتنع بملاءمته بالرغم من إمكانية أن يكون ذلك سببا لإزعاج من يحب أو يعارض هو في واقع الأمر قائد بالاسم وليس بالفعل . إذ يفترض أن يكون لدى القائد استعداد وجرأة على المغامرة باتخاذ القرار الذي يقتنع به .

❖ السماحة والطلاقة :

والقيادة عملية مضيئة يكتنفها في كثير من الأحيان درجة من القلق والتوتر فهي ليست بالعملية السهلة السلسلة . ومما يزيد من توتر الموقف القيادي أن تكون شخصية القائد ثقيلة الظل يلزمها العيوس والتجهم وأحيانا الجدية المصطنعة ظنا من البعض أنها من علامات النجاح في فرض القائد احترام شخصيته على الآخرين . بمعنى أن على القائد أن يجعل من سبل ممارسته لمتطلبات دوره القيادي أمرا وعملا محببا وأن ينظر لكل ما يجابهه ويتعامل معه بإيجابية وتفاؤل وانفتاح بعيدا عن التهويل والتنمر والكآبة .

٧ - تمتع القائد بنضج وتميز في الخصال الأخلاقية :

يشكل البعد الإنساني في شخصية القائد متغيرا مهما وحساسا إذ بالإضافة إلى أهمية بعد تمكن القائد من المعارف والمفاهيم الإدارية وعمق وسعة إطلاعه الثقافي إلا أن بعد الإنسان في القائد يبقى مهما وخاصة ما يتعلق منه في الجانب الأخلاقي الذي هو أوسع بكثير وأشمل مما قد يُتصور .

إن أي انحراف أخلاقي في توجه القائد يشكل بعدا خطيرا في أدائه وحتى وإن توفرت فيه الأبعاد المعرفية والإدارية والثقافية لأنه قد يوظف هذه الأبعاد في غير سياقها السليم . لذا فإن من متطلبات الضبط الذاتي لأداء القائد تمتعه بخصال أخلاقية يتميز بها ويشكل عنصرا موحها بطريقة وأسلوب وكيفية توظيفه لما يمتلكه من أطر معرفية ومفاهيم إدارية ومرجعية ثقافية . ومن هذه الخصال والمميزات الأخلاقية :

❖ أن يتميز بحس عال من الأمانة والإخلاص والكرامة :

إن الثقة بالقائد لا تنجم من فراغ بل من قناعة حقبة بصدقه وإخلاصه وأمانته ، وأن كرامته لا تسمح له بالتزيف أو التفلت مما يعد به أو يقوله . فهو إنسان ملتزم بكلمته وبوعده . ولعل بلدان العالم النامي في حاجة ماسة إلى نوع من القادة الملتزمين ، قادة وأفراد مخلصين وأمينين يتولون قيادة المؤسسات والنظم الاجتماعية المختلفة في هذا العالم النامي بمعنى أن العالم النامي بحاجة إلى أناس يعيشون مستوى متقدما من الإحساس بكرامتهم.

وبما أن النظم التربوية من أكثر النظم الاجتماعية حساسية لارتباطها ببناء الإنسان وتربيته فإن مجتمعاتنا النامية ترتكب خطأ فادحا ومخاطرة كبيرة إن هي أهملت الاهتمام بأمر وضع الرجل المناسب علميا وأخلاقيا في موضع مسؤولية

قيادة نظمها الاجتماعية ، مما يشكل مماسا واضحا بمفاهيم الشورى والديمقراطية ، ويضع مستقبل هذه المجتمعات في مزالق من التيه والتفسخ .

والأمانة مفهوم تغيب مضامينه الحقيقية عن أناس كثر فينظرون إليها ضمن أضيق معانيها وهو حفظ الودائع مع أن حقيقتها أشمل وأعم . فمن معانيها وضع الشيء في المكان الجدير به وهي تعني بالنسبة للقائد والمسؤول التربوي الحرص على أداء واجبه كاملا في العمل الذي يناط به ، وأن يستنفذ جهده في السير بعمله إلى الكمال الممكن وأن يكون مخلصا لمتطلبات وتوقعات دوره ، وأن يحافظ على الخط الوهمي المفترض أن لا يتعداه في علاقته مع الآخرين ، وأن لا يستغل موقعه في الحصول على منفعة شخصية له أو لغيره . فالأمانة تؤكد ضرورة عدم استغلال النفوذ والسلطة كما تشدد على رفض الممارسات المشبوهة .

❖ أن يتميز بروح العدالة وعدم الاستعداد للتحيز :

إن من متطلبات القيادة الفاعلة تميز القائد بروح العدالة ورفضه لأي شكل من أشكال التحيز مهما كانت الأسباب والمبررات وأن تكون غايته المنشودة تحقيق مستوى متقدم من العدالة والإنصاف لأهمية ذلك وارتباطه وأثره في الحفاظ على تماسك الجماعة ووحدةها وتلاحمها وسيادة مناخ موحى بالانتماء ومحفز على الإبداع والعطاء . فمع أن من مفاهيم الشورى والديمقراطية احترام رأي الأغلبية ، إلا أنها تتضمن في الوقت نفسه تبصر الأطر المرجعية والرؤى التي تستند عليها الممارسات الشورية والديمقراطية وكذلك حماية حقوق الأقليات وعدم التحيز في منحهم الفرص العادلة لإيصال وجهات نظرهم والتعبير عنها وإتاحة الفرصة لإمكانية تبنيها أو حتى أن تصبح مستقبلا مكونا ممثلا لرأي الأغلبية .

❖ أن يتميز بالاستقامة والصدق :

إن من مستلزمات القيادي الناجح التزامه باحترام ذاته وبعده عن الرياء والكذب على الذات أو على الآخرين وكذلك تجنب النفاق والمداينة والتحايل . والالتزام بأخلاقيات الصدق والاستقامة وما شابهها من الفضائل أمر واجب على كل قائد ومسؤول تربوي لما لذلك من آثار هامة على مستقبل بناء الأجيال ، إضافة إلى أن تحري مثل هذا الأمر يعد من الأخلاق المحمودة اجتماعيا وهي في إدارة النظم التربوية حساسة إلى أبعد الحدود كون المسؤول التربوي على علاقة مباشرة بفئات اجتماعية مختلفة وذات توجهات متفاوتة وإن صدق تعاملها معه يتأثر بعمق إحساسها باستقامته وصدقه معهم . و من أبرز معالم شخصية القائد والمسؤول التربوي المهمة أنه إنسان ملتزم وصادق وواضح يتحر الصدق في كل ما يرويه ويصدر عنه . ومبدأ الصدق يتجاوز الصدق في القول إلى الصدق في السلوك والأداء والممارسة مع مراعاة التناغمية في كل ما يصدر عن القائد والمسؤول التربوي من قرارات .

❖ أن يتميز بالفضيلة والحلم :

للفضيلة معان كثيرة منها كظم الغيظ والحلم والتفكير وتحكيم العقل . وإن نظرة تحليلية سريعة لهذه الفضائل تبين للقارئ أن الفضيلة في مجملها خلق محمود ومطلوب حيث يعني استغراق الإنسان لأوقاته فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير والصلاح . فإذا نظرنا للفضيلة بمعنى أنها كظم الغيظ أو سيطرة المسؤول على انفعالاته وكبح جماح غضبه واتصافه بمستوى ناضج من التحكم والسيطرة على الذات فإنها تعني بذلك نضج المسؤول ومقدرته على اتباع نهج الحق والعدالة وتبصر مسببات انفعالات الآخرين وتوتراتهم .

أما إذا نظرنا للفضيلة من خلال معنى الحلم وهذه تختلف عن معنى كظم الغيظ لأن الأخيرة تعني التحلم أي تكلف الحلم وهذا يحتاج إلى مجاهدة النفس ومغالبتها . حتى إذا تعود القائد والمسؤول التربوي كظم غيظه ومارس ذلك تحول تحلمه إلى حلم وأصبح طبعاً فيه لا تطبعاً ودلالته كمال العقل وخضوع الأداء لقيادة العقل بعيداً عن العاطفة والانفعال . فالإنسان الحليم إنسان متواضع بعيد عن الغطرسة يغلب حلمه هواه ومن أدعية رسولنا الكريم ﷺ " اللهم أعني بالعلم وزيني بالحلم " . وإذا نظرنا إلى معنى الفضيلة كتفكير واع مسؤول فهذه من الخصال التي يفترض أن يعيشها القائد والمسؤول التربوي . فالتفكير والتدبر والاعتبار والافتكار خصال أساسية لكمال ممارسة المسؤول . وهذه الخصال ليست مطلوبة لذاتها بل للثمار التي تترتب عليها . فالرؤية والتفكير يكشفان عن الحزم والفتنة والمسؤول أياً كان مطلوب منه التفكير قبل أن يعزم والتدبر قبل أن يقرر والمشاورة قبل أن يقدم . إن أبواب الفضيلة وضرورتها ملحة في حياة المسؤول الأكاديمي باعتبار أية مؤسسة صرحاً متقدماً من الصروح المهمة لبناء الحضارة وصوغ مستقبل الأجيال .

٨ - تمتع القائد وتميزه بالفطنة والذكاء :

تساؤل كثيراً ما يطرح ، هل الفطنة والذكاء من متطلبات القيادة ؟ تساؤل لا يختلف عليه اثنان ، إذ أن من متطلبات القيادة الفاعلة أن تكون قيادة فطنة ذكية ، قادرة على رؤية الأمور وإدراكها فور حدوثها في الوقت الذي نتعامل فيه مع بدائلها الممكنة بحكمة وذكاء . فالقائد الذي لا يتمتع بالحد الأدنى من الذكاء لا يضيع نفسه فقط بل يضيع معه من يقود . وإذا سلمنا أن من أبرز مهام القائد تميزه بالمقدرة على تحليل الأمور بعلمية ومنطقية وتبنيه لمنحى الانفتاح الفكري سعياً لتحقيق الأصالة والإبداع والمقدرة على توقع القضايا والأمور والمشاكل قبل أن تعرقله ، عندئذ يدرك الإنسان أهمية البعد الذكائي كمتطلب مهم في شخصية القائد .

غير أن ذكاء القائد لا يبين أو يستنتج بالضرورة من خلال خلفيته المعرفية الأكاديمية في أثناء وجوده على مقاعد الدراسة ؟ وإنما من تميزه ومقدرته على رؤية شبكة العلاقات التي تنتظم فيها القضايا والمشاكل والأمر التي يتعامل معها، غير أنه من المتوقع أن يكون التحصيل الأكاديمي للقائد ضمن الأطر الدالة على مستواه الذكائي .

٩ - تمتع القائد بالقدرة التمييزية على إصدار الأحكام :

إن القرار الرشيد لا يتطلب قائداً لبقاً فحسب بل إنساناً لديه مهارة تصورية وإدراكية للاختيار بين البدائل المطروحة لأن الهدف ليس اتخاذ قرار فقط ولكنه الوصول إلى قرار قابل للتطبيق وللتعايش، بمعنى أن الغاية هي ليست السعي وراء قرار مثالي بل إن المنشود هو القرار المناسب ضمن إطار الممكن آخذين بعين الاعتبار المرحلة المعنية ومتغيرات ظروف الزمان والمكان . إن هذا النهج التمييزي والحصيف هو نهج رباني في التعامل مع البشر .. نهج اعتمد المرحلية والسير بالإنسان ومعه إلى حيث يجب أن يكون . ومن هنا كانت المقدرة التمييزية للقيادة ضرورة ولازمة في نجاح مستقبل أداءاتها . وأن تاريخ الإنسانية مليء بقيادة عظام (هتلر ، نابليون ، ..) كانوا ولا شك على مستوى متميز من الذكاء ولكن كانت تنقصهم المقدرة التمييزية أو ما يمكن أن نسميه ملكة الرشد في اتخاذ القرار وهي ملكة أساسها مقدرة القائد على التمييز بين مترئيات الاختيار من بين البدائل المتاحة . فالمقدرة التمييزية في إصدار الأحكام مقدرة تتزوج مع المقدرة الذكائية للقائد ولها أثرها الفاعل في نجاحه وتميزه في قيادة المؤسسة .

١٠ - تمتع القائد ببعد إيماني أصيل ومتجذر :

إن قناعة القائد ومسلماته وما يؤمن به ويعتقده تشكل مكوناً مهماً في مستقبل حياته ومدى نجاح قيادته . والعقيدة الدينية تمنح القائد إحساساً بأن هناك رقيباً وحسيباً عليه وأن هذا الرقيب قادر على الاطلاع على كل ما يعمل به القائد

ويقول وحتى لو تعلق ذلك بخفايا نفسه وما يدور في خلدّه وأنه الرقيب على ذلك وعلى أفعاله وأقواله كافة . إن مثل هذا الإحساس لدى القائد يشكل ولا شك وازعا مهما يساعده على عصمة نفسه من الانزلاق ويبعده عن كل ما من شأنه أن يسبب أي ضرر أو إساءة للصالح العام ويمنعه من التكصير عن بذل أقصى جهد ممكن لممارسة متطلبات دوره .

ويرتبط مع هذا البعد الإيماني الديني جوانب وقناعات أخرى منها ما يتعلق بقيمة الإنسان ، وبغائية الحياة و هدفيتها ، و كذلك تبني منظومات قيمة متناغمة . مثل هذه المكونات والقناعات تدفع بالقائد لأن يبذل كل ما يستطيعه ويمكنه من جهد كي تكون قيادته ذات دلالة له وللآخرين وضمن المسارات والأهداف النبيلة ، وليست ضمن أهداف أنانية تتمحور حول مصالح ذاتية أو فئوية أو جهوية أو غيرها . فكما أن هناك إدارة بالأهداف فإن هناك إدارة بالإيمان ولعل هذا النوع من الإدارة هو أكثرها ديمومة ورسوخا لدى القادة المؤمنين .

مسؤولية القائد التربوي ومهامه :

إن على المسؤول والقائد التربوي أن يكون قادرا على سماع الأصوات المنادية بأفكار وآراء تربوية مستقبلية والسماح بطرح بدائل لبناء هذا المستقبل وتشكيله سعيا للوصول إلى عالم جديد أفضل مع مراعاة أن يتم ذلك ضمن الحوص على عدم إهمال جذور الهوية والتراث الثقافي للمجتمع المعني بشكل عام . إن مثل هؤلاء المسؤولين والقادة التربويين سيكونون ولاشك أكثر مقدرة على ممارسة إدارة تشتمل في محتواها وأساليبها خصائص وميزات تيسر التكاملية والإبداعية وكذلك

الشمولية ومضامين التعددية الواعية المسؤولة ومن ثم تيسير التعامل مع الحاضر والمستقبل .

لذا فإن مثل هذا القائد والمسؤول التربوي يفترض أن يكون ثرياً بخلفية تربوية وثقافية مناسبة تمكنه من الإدراك الواعي لمختلف الآراء الاجتماعية والاقتصادية والفلسفية والثقافية المحيطة به بشكل يمكنه من استبصارها واستيعابها وأخذها بعين الاعتبار في تصرفاته وأعماله وقراراته كافة .

كما أن عليه أن يكون مدركاً بأن النظام التربوي هو من أضمن النظم الاجتماعية لما له من دور مهم في تزويد أبناء المجتمع وأفراده بالكفايات اللازمة للتعامل الفاعل مع ذواتهم ومع بيئاتهم ومع عالم القرية الصغير الذي يعيشون فيه .

إن على القائد والمسؤول التربوي أن يكون مدركاً لأهمية كون النظام التربوي متغيراً ومتغيراً بمرور الزمن وأن يكون هذا النظام متقدماً بخطوات محسوبة ومدروسة ومراعية لتسارعية التغير التي تعيشها مجتمعاتنا اليوم سعياً لضمان عدم تجاوز هذه التسارعية للنظام التربوي ومن ثم وسمه بالجمود والتوقع والإنغلاق ووسم العاملين فيه بعدم الملاءمة والجدب واللامناسبة .

إن على القائد والمسؤول التربوي أن يدرك أن دوره القيادي الأساسي يكمن في توجيه العاملين معه وإرشادهم وإثارة دافعتهم وحفزهم وإلهامهم وإثرائهم بالأفكار والبدائل الجديدة وتشجيعهم على استبصارها وتفهمها وكذلك استمرارية اطلاعهم وبحثهم ونموهم المهني سعياً لمتابعتهم لما يستجد من معطيات البحوث والدراسات في مجالات أعمالهم وتخصصاتهم .

إن على القائد والمسؤول التربوي أن يسعى جاهداً على إظهار الثقة بمن يعمل معهم وأن يحرص على بلورة مناخ من الحرية المسؤولة في بيئة العمل كسي

يتمكن العاملون من تطوير مشاعر وقناعات واتجاهات إيجابية نحو تحرير مقدراتهم
ومن ثم معاشيتهم لإبداعية العمل والعطاء .

إن مهام القائد والمسؤول التربوي عديدة يمكن إيجاز بعضها كما يأتي:

- تقديم التسهيلات وتهيئة الظروف التي من شأنها أن تجعل هناك إمكانية لتحقيق تعلم وتعليم فعال على أفضل وجه ممكن وضمن الظروف والإمكانات المتاحة .
- الاهتمام بتحسين التدريس من خلال توفير قيادة واعية لاستمرارية تحليل مضامين المنهج ونشاطاته وحاجات التلاميذ واهتماماتهم ومن ثم تطوير برامج شاملة للتعامل مع ذلك ضمن إطار من تنمية روح الفريق بين أطراف العملية التعليمية كافة سواء أكان ذلك بين المدرسين أنفسهم أم بين الطلبة أم بين المدرسين والطلبة مع ضرورة مراعاة نسق من العلاقات الصحية التربوية بين الجميع.
- الاتصاف بالحكمة وشمولية الرؤيا وعمقها وكذلك في الحماس لخدمة العملية التربوية وتشجيع العاملين فيها ، وأن يؤكد ذلك في سلوكه وتصرفاته كافة.
- توفر خطة عمل منفتحة التوجه تكون قادرة على استيعاب مختلف الاجتهادات والجهود للعاملين في النظام .
- الحرص على معقولية البدائل والتغييرات المقترحة والاهتمام بملاءمتها لإطار النظام الإجتماعي وبمردوديتها التعليمية التعليمية على التلاميذ .

- الحرص على أن يشعر المدير المعلمين والعاملين معه بصدق احترامه لهم وبتقديره للمكانة المهنية والموقع الوظيفي الذي يشغلونه .
- الحرص على إتاحة الفرصة أمام كافة المتأثرين من العاملين في النظام أو المتعايشين فيه ومعه على المشاركة في صنع القرارات التي يتأثرون بها .
- التأكيد قولاً وعملاً على مقولة " إن الإدارة ليست مسؤولية تتمحور حول فرد واحد أو شخص المدير نفسه وإنما هي عملية تشاركية يقوم المدير فيها بدور المنسق البارع " .

القيادة التربوية الواقعية

إن قيادة النظم لا تنطلق ممن يعيشون في أبراج عاجية ولا هي مسؤولية فرد بعينه ولا حكر على فئة بعينها ؛ إنما تنطلق هذه القيادة من أن جميع المعنيين والمتأثرين بالنظام التربوي مسؤولون عن استمرارية تقدم ونمو هذا النظام وعن مساهمته في تحسين واقع ونمط حياة المجتمعات التي يتعايش معها ، فشعور الجميع بالمسؤولية يجعل المجتمع ذا توجه ديمقراطي مما ينعكس على واقعياته مؤسساته الاجتماعية . ويستند التناول الواقعي في قيادة المؤسسات التربوية إلى المثل الثقافية والأطر الفلسفية التي تنطلق منها المجتمعات البشرية مع الإهتمام بمراعاة حاجات ومتطلبات الزمان الحاضر ضمن إطار من تفهم طموحات وآمال المستقبل سعياً إلى تبني أفضل السبل والوسائل لتحسين مستوى حياة المجتمع . ومن بين هذه المثل التي تعد أساسية للقيادة الواقعية :

١. احترام كرامة الإنسان وقيّمته كمخلوق بشري ، فلقد كرم الله الإنسان (ولقد كرّمنا بني آدم) وخلقّه في أحسن تقويم (وخلقنا الإنسان في أحسن تقويم) . فلإنسان المكانة الأولى في هذه الحياة وكل ما في هذا الكون مسخر لخدمته . وكل إنسان مسؤول عن سعادة وتطور الآخرين مصداقا لقوله - صلى الله عليه وسلم :- " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته " فالمجتمع الفاعل هو الذي يتكون من أفراد يحقق كل منهم أقصى ما يستطيعه من طاقاته الكامنة وإمكاناته .

٢. الانطلاق من تأكيد ضرورة الاعتماد على الأسلوب القائم على الذكاء والفطنة في تناول الأمور وهو تناول يمكن القائد من حل مشاكله عبر الاعتماد على جهوده الذكائية الذاتية المستندة إلى بعد عقلته الأمور . غير أن هذا لا يعني بالضرورة التقليل من أهمية الأبعاد العاطفية والإنفعالية أو الثقافية التي يتعايش معها القائد ولكنه يؤكد ضرورة أن يكون تعامله قائما على الذكاء والحكمة واستخدام الفطنة في تناول الشؤون الإدارية في النظام اختلافا وفي ذلك ابتعاد المسؤول التربوي عن اللجوء إلى حل مشاكل النظام عبر التناول الفوقي أو عبر تعسفية السلوك أو بعد الذاتية المطلقة .

٣. الانطلاق من إعطاء أهمية قصوى للممارسات الجماعية التشاركية في التعامل مع القضايا والمشاكل ومختلف الأمور الهامة في النظام ومحاولة اتخاذ الإجراءات المناسبة حيالها عبر هذا التناول التشاركي . إن مثل هذا التناول يوفر للقائد الاستفادة من مجمل القدرات الذكائية العامة لدى مجموعة أفراد العمل وهذا من شأنه التيسير للوصول إلى قرارات وإجراءات أكثر ملاءمة وأكثر اتساما بالحكمة والرشد .

إن اعتماد مثل هذه المثل الثقافية والأطر الفلسفية في القيادة لتحقيق بعد الفاعلية في تجسيد أهداف النظام وفي خدمة المجتمع وتفعيل إمكاناته وطاقاته كافة

يساعد على نمو العاملين في النظام واتساع آفاقهم وتطوير مهاراتهم وتعظيم مقدراتهم على التعامل معها وهذا بحد ذاته هو الهدف الأساس لتربية القادة والمسؤولين التربويين للقرن الحادي والعشرين .

إن تفعيل التناول الواقعي للنظام التربوي يتجسد بالمدرسة إذ إنها الوحدة الإجرائية الأولى الأساسية في تعميق هذا التناول في مجتمعاتها بحيث تجعلهم أكثر دراية بسبل الأداء الديمقراطي والتشاركي للمناشط الإجتماعية التي تعيشها هذه المجتمعات . ولكون المدرسة الخلية الإجرائية الأولى في النظام التربوي ، فإن لها توقعات معينة يفترض أن تحققها وتتهيئ الظروف لتفعيلها وذلك من خلال هيئة تدريسية مؤهلة لها حاجاتها ومطالبها . والقيادة التربوية الواعية لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار مثل هذه الحاجات والتوقعات التي يعيشها المعلمون وتعيشها المدرسة . أي أن للمعلم حاجاته وللمدرسة توقعاتها حول الدور الذي يفترض أن يمارسه المعلم للتجاوب مع توقعات المؤسسة المدرسية وتطلعاتها . وتعد الجهود التوافقية التي تبذل للمزاوجة بين حاجات المعلم وما تتوقعه المدرسة من سلوك محورا لما يسمى بالسلوك المنظمي . لذا فإن القيادة التربوية في النظام التعليمي مسؤولة وبشكل أساسي عن تفهم طبيعة ومسملمات المعلمين ومختلف العاملين في النظام التعليمي في مسعى توظيفهم وتفعيلهم لمتطلبات أدوارهم أي أن المدرسة مسؤولة عن ضبط السلوك المنظمي للمعلم وللعاملين فيها ، وبما أنها مسؤولة عن العملية والبدائل التي تعتمد في تحقيق النماج والتناغم بين حاجات وتوقعات كل من المعلمين والعاملين من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى فإن عليها والحرص على تفهم ذلك كله تفهما واقعا واعيا تمهيدا لاندماجية كاملة بهدف تحقيق الأهداف والمرامي التي تسعى المدرسة لإنجازها .

ويمكن للمسؤول التربوي أن يتعامل مع هذا التناول الواقعي فسي قيادة النظام التربوي من ثلاثة مداخل :-

١. قد يختار هذا المسؤول التركيز المتشدد على جانب توقعات المنظمة " المدرسة " ويحرص على أن تكون بنيتها قائمة على أساس إيجاد أفضل السبل لتحقيق هذه التوقعات . وهذا النمط أقرب إلى الإدارة الأوتوقراطية Autocratic Leadership .

٢. قد يختار هذا المسؤول الوقوف إلى جانب حاجات المعلم من خلال الحرص على أن تكون بنية المدرسة قائمة بشكل يقلل من فرص شعور المعلم بالإحباط والصراع وينسج المجال أمامه بالمشاركة في عملية تحقيق أهداف المدرسة ومراميتها ضمن أطر من الإنفتاح والتشاركية . وهذا ما يمكن تسميته بالقيادة الديمقراطية Democratic Leadership .

٣. قد يختار هذا المسؤول عدم الوقوف المتشدد مع أي من توقعات النظام أو حاجات العاملين فيه ، ويكرس جهده لتفهم واستبصار هذه الحاجات والتوقعات ضمن أطر من معطيات ظروف الزمان والمكان سعياً لتحقيق الصحة الكلية للنظام عبر السلوك الممكن والمتفهم لتوقعات النظام وحاجات المعلمين والعاملين فيه وهذا ما أسماه أرجيريس Argyris بالقيادة الواقعية Reality Leadership . (Argyris, 1957:207)

والإدارة الفاعلة للنظام التربوي تعتمد على درجة تحقيق التوازن بين إشباع حاجات مدخلاته البشرية التي منها المعلم وتلبية توقعات المنظمة " المدرسة " . فالبدل لا يكون في سلوك المحاباة بين أحد البعدين " المعلم والمدرسة " وإنما هو في التكامل بينهما . فالقيادة التربوية الواقعية تستند إلى التناول العقلي للأمور والقضايا .

ماهية القيادة الواقعية :

تتعلق هذه القيادة من مقولة أنه لا توجد هناك إجابات مقننة ولا حلول جاهزة ولا طريقة مثلى في التعامل مع القضايا والمشاكل والهموم التي يعيشها النظام التربوي ، سواء أكان ذلك في التعامل مع المعلمين أم التلاميذ أم المنهاج أم المجتمع أم أي مكون آخر .

وكثيرا ما يشير الأدب التربوي إلى أن الإدارة الأوتوقراطية أو التسلطية إدارة مرفوضة وأن الإدارة الديمقراطية والتشاركية والشورية إدارة مرغوب فيها ؛ أي أن ما تمثله الأخيرة وما تشتمل عليه من مفاهيم وقيم يعتبر أمرا مقبولا بينما ما تمثله الإدارة الأوتوقراطية أمرا مرفوضا . ويلاحظ هنا أن الموقف أصبح وكأنه اختيار أو مفاضلة بين الفضيلة والرذيلة .

إن التركيز على توقعات المؤسسة كان من أول الأمور التي حظيت باهتمام المسؤولين التربويين وبالتالي ساد التداول القائم على القيادة الموجهة Directive Leadership. ونظرا لما جابهه هذا التداول من مقاومة ورفض وإحباط ساد بين المعلمين فقد بدأت المنداة بضرورة مراعاة حاجات المعلمين ومتطلباتهم وأدى ذلك إلى ظهور نوع من القيادة المتساهلة بشأن ضبط الأهداف والمرامي للنظام Permissive Leadership . والتركيز على بعد الإنسان في النظام أدى إلى إهمال بعد التوقعات فيه مما أظهر المطالبة بضرورة الموازنة بين الإهتمام بالبعد الإنساني في النظام والبعد الأدائي والإنتاجي فيه ؛ أي أن لا تتجه الإدارة إلى محاباة أي منهما بل تتصرف وفق ما تمليه متطلبات الموقف من حيث درجة التركيز ومداه على هذين البعدين . وهذا هو جوهر القيادة الواقعية أو ما يمكن أن

يسمى القيادة الموقفية التي تتطلب الاهتمام بتشخيص مختلف أبعاد ومكونات البنية المنظمة والتوجه في ضوء ذلك إلى ما فيه التحقيق الفاعل لأهداف ومرامي النظام. والمحافظة على التوازن الدينامي بين توقعات المدرسة ومتطلباتها وحاجات المعلمين ورغباتهم عملية تحتاج إلى درجة من الشفافية والإسـتبصار والدراسة والانفتاح . لذا لا يمكن أن تكون قيادة النظام التربوي قيادة استاتيكية جامدة منمطة بل لا بد أن تكون قيادة دينامية منفتحة واعية تتعايش مع المواقف والمتغيرات المختلفة ومتطلبات الزمان والمكان الذي تنشط فيه .

منظومة قناعات القيادة الواقعية:

تقوم القيادة الواقعية على منظومة من مسلمات الشورى والديمقراطية إذ إنها لم تنشأ من فراغ وإنما هي في جوهرها محاولة للمزج المتوازن بين مكونات متغيرات قيادية ثلاث وهي الهدف والإستبصار والموقف ؛ فهي قيادة لها بنيته ولها تقنيته ووسائلها .

ومن هذه القناعات والمسلمات التي يلتزم بها القائد والمسؤول :-

١. أن خير ورفاه المجموع يتحقق من خلال خير ورفاه الأفراد
٢. أن القرارات التي يتم التوصل إليها عبر التشـارك الذكي والمسؤول للأفراد المعنيين والمتأثرين بالقرار هي في مجملها أكثر ملاءمة وصدقا من تلك القرارات التي يتم اتخاذها بمعزل عن مثل هذه التشـاركية الجماعية .

٣. أن الأفكار يجب أن تخضع للدراسة والتحليل وأن كل فكرة ومهما كانت درجة بساطتها يفترض أن تحظى بالاهتمام والإصغاء الجادين بغض النظر عن مصدرها فالفكرة تقيم وتمحّص على هدي من مضمونها ووفق ما تشتمله من مزايا وليس بمصدرها أو قائلها أو متبنيها .

٤. أن بمقدور كل فرد ، لو وجد التشجيع المناسب ، أن يقدم مشاركة مثرية ومساهمة فريدة ومتميزة .

٥. أن أفضل أشكال نمو النظم وتطورها هو ذلك الذي يأتي من داخل المجموعة وعبر إدراكاتها وليس المفروض عليها من الخارج .

٦. أن الشورى والديمقراطية هي نمط حياة . فالنظم الشورية والديمقراطية هي ليست بالنظم الخالية من المثالب ، ولكنها تبقى الأفضل والأكثر انسجاما مع إنسانية الإنسان .

٧. أن الأساليب الشورية والديمقراطية هي أكثر الأساليب كفاية ، بمعنى أنها توفر أفضل مسار للعمل وأنها تساعد الأفراد على تطوير القدرات الإبداعية وتيسر الفرص أمام المجموع لتوظيف طاقاتهم وإمكاناتهم في التعامل مع القضايا أو المشاكل المطروحة .

٨. أن الأفراد محط ثقة وتقدير ومن الممكن الإعتماد عليهم .

٩. أن الأفراد موضع حب واحترام المسؤولين وأن ذلك من حقهم .

إن تبني وتفعيل مثل هذه القناعات الشورية والديمقراطية يمكن أن يكون له مترئبات ومؤشرات عملية وميدانية عبر السلوكات التربوية الملاحظة لأفراد النظام.

من هذه المؤشرات الخارجية أو الظاهرة للقيادة الواقعية : —

١. أنها تزيد من مقدرة الأفراد على التكيف وحل المشاكل والحفاظ على اتزانهم الإنفعالي والنمو في اتجاهاتهم الإيجابية ونضج سلوكهم .
٢. أنها تزيد من إحساس الأفراد بتحقيق خيرهم وسعادتهم المعنوية والنفسية .
٣. أنها تزيد من ممارسات العمل الجماعية وتوفر الفرص القيادية أمام الأفراد مما يجعل عملية القيادة عملية ديناميّة متحركة بين أفراد المجموعة عبر مسعاها التشاركي في التعامل مع مختلف أداءات النظام وعملياته .
٤. أنها تزيد من فرص تجسيد اهتمامات وأحاسيس ورغبات ومقاصد الأفراد المتشاركين في النظام مما ينعكس إيجابيا على مناحات الحفز والأداء للعاملين .
٥. أنها تزيد من تطوير وتوظيف إمكانات الأفراد لما فيه صالح المجموعة .
٦. أنها تفسح المجال للمشاركة في تشكيل السياسات وصناعة القرارات للأفراد العاملين في النظام جميعا .
٧. أنها تساعد الجماعة للوصول إلى جماعية القرار متجاوزا مقولة رابح....خاسر إلى مقولة رابح رابح .

مهام القيادة الواقعية :

تظهر آثار القيادة الواقعية في النظام التربوي عبر إسهاماتها الفاعلة في تطوير هذا النظام والعناية بتحديث وحداته الإجرائية وأهمها المدرسة وما يصاحب ذلك من تطوير للعاملين في هذا النظام وتمكينهم من تفعيل أفضل لأدائهم وممارساتهم ويمكن إجمال إلزامات الإدارة الواقعية في النظام التربوي عبر المهام الآتية :

١ - ممارسة دور قيادي في تطوير الضمير الجماعي للعاملين في النظام وتنمية وعيهم ودعم روحهم المعنوية :

وتعد مهمة تطوير ضمير جماعة العمل في النظام التربوي وسيادة وتوافر روح معنوية عالية مهمة أساسية من مهام الإداري والقائد التربوي الواقعي باعتبار النظام التربوي في أساسه نظاما إنسانيا جوهره " إنسان متعلم " يتفاعل مع " إنسان معلم " لتحقيق مخرج إنساني يمكن أن نطلق عليه " إنسان صالح " . فمن خلال هذه المهمة يمكن للنظام التربوي وبالتعاون مع الأطر الواقعية لبيئته التي يعمل فيها أن يحقق الكثير من الفلاح والنجاح لهذا النظام . ومتطلبات ترجمة هذه المهمة تقوم على أساس من توافر إحساس بجو من الصداقة والزمالة والأمن والأمان يسود بين العاملين ، جو يقوم على نوع من الواقعية المستندة إلى قبول العاملين لبعضهم بعضا يرافقها حرية في التفكير والعمل .

لذا فإن من أهداف القيادة الواقعية تخلص الجماعة من مشاعر الفردية والشك والتفوق على الذات والانتقال إلى روح الفريق ، روح العمل الجماعي ، روح المشاركة في كل ما يجري ويتم في النظام التربوي . بمعنى أن على القائد التربوي الواقعي أن يعمل جاهدا للانتقال بفريق العمل معه إلى جو من المناخ الأسري ، مناخ تقل فيه الرسمية وتعمق فيه مفاهيم الأخوة والاهتمام النقي

والأصيل من قبل الكل في مساندة بعضهم بعضا والسعي معا لتحقيق الأهداف المتفق عليها ضمن إدراك من أن الإحساس الجماعي بالإتجاز وتحقيق الأهداف يسهم في رفع الروح المعنوية بين العاملين ويعمق الروابط بينهم .

٢- ممارسة دور قيادي في تحديد متطلبات الجماعة وحاجاتها :

يفترض في المسؤول التربوي المنطلق من مفهوم القيادة الواقعية أن يقدم نفسه للعاملين معه وليبنته كإنسان قادر على استيعاب قضاياهم متفهما لهمومهم ومشاكلهم ، يعيش آمالهم وطموحاتهم وتطلعاتهم وهذا من شأنه أن يستقطب ثقة الجماعة به على أن يوظف هذا المضمون في تطوير نوع من الواقعية في كيفية إدراك الجماعة لأهدافها وطموحاتها إضافة إلى واقعية في تقييمها لظروفها المعيشة ورؤاها الممكنة . ولتحقيق هذه المهمة قد يلجأ المسؤول التربوي الواقعي إلى تفعيل أدوار الجماعات الرسمية وغير الرسمية الموجودة ضمن النظام التربوي أو في بيئته بهدف تحقيق نوع من المشاركة الفاعلة لكافة الفئات المعنية والمهتمة بعمل النظام التربوي . مما يفرض على هذا المسؤول التربوي العناية بتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لجعل مشاركة هذه التجمعات مشاركة ذكية واعية مدركة للمتغيرات التي يشتملها الموقف المعين .

٣ - ممارسة دور قيادي في تنظيم عمل الجماعة لإتجاز خطة عملها :

فبعد مرحلة التحديد التشاركي للأهداف والمرامي في النظام التربوي يفترض أن يمارس المسؤول التربوي الواقعي دورا واضحا في العمل على تنظيم جماعة / جماعات العمل المعنية بتحقيق الأهداف والمرامي وأن يوضح الطبيعة التكاملية والترابطية للمهام والأعمال الممارسة كافة .

إن القائد التربوي الواقعي يسعى ويحرص عبر فعاليات متعددة يقوم بها على تنسيق نشاطات الأفراد والجماعات بهدف تحقيق تكاملية جهودهم فقد يعمل

أحيانا مع الجماعة كمشارك نشط أو كملاحظ ناقد بناء أو كمفعل للأداء أو غير ذلك. علما بأن اهتمامه يفترض أن لا ينحصر فقط في بعد الإنجاز الناجح للمهمة وإنما أيضا في مدى إسهام هذا الإنجاز في تنمية معلومات ومهارات المجموعة في كيفية تجسيد خططها وفي استمرارية تعلم أفرادها وفي تعميق إحساسهم بالعضوية الفاعلة ضمن الجماعة .

٤ - ممارسة دور قيادي في ضمان تقييم الأداء :

يشارك القائد التربوي الواقعي جماعته في التأكد من مدى تحقق الأهداف والمرامي للجماعة كما أنه يجب أن يكون معنيا بتنشيط الجماعة واستثمارها لممارسة عمليات التقييم لأدائها ، كما أنه يفترض أنه يقيم كفاياتها وتوجهها نحو المشاركة في العمل إضافة إلى ضرورة اهتمامه بتقييم بعد قيادته وما تشتمله من أساليب ووسائل وإجراءات وهو في هذا يمارس قدوة للعاملين معه بضرورة اهتمامهم بممارسة عملية التقييم الذاتي مما يشكل مدخلا فاعلا لتطوير العاملين والمؤسسة .

فاعلية الأداء في القيادة الواقعية:

إن القيادة الحقة قيادة تتسم بالتفاعل والحماسية وعمق الاستجابة للتعامل مع القضايا والأمور دون تطفل أو فضولية وهي قيادة تزيد من توزع سلطة اتخاذ القرار بحيث تصبح وحدات النظام كافة مفعلة ولها دورها الذي يميزها عن مركز السلطة في اتخاذ القرار؛ بمعنى أن القرار يجب أن يتخذ عند مستواه الأنسب والأمثل.

في الواقع هناك حاجة إلى قادة قادرين ولديهم مهارات لوضع الأزمات ضمن أطرها وسياقاتها السليمة ، بحيث يشدون إليها انتباه المعنيين والمتأثرين بها بطريقة تمكن القادة من طرح تلك الأزمات وعرضها على الجميع بهدف التوصل إلى بدائل حلول ممكنة . وإن الاكتفاء بالبحث عن بدائل الحلول للمشاكل والأزمات التي نواجهها عبر عرضها فقط على مسؤولين من ذوي السلطة هو تناول فيه كثير من سوء التكيف وانحراف عن جادة السلوك الإداري المناسب ، وفيه من التسلبية والبعد عن التشاركية والديمقراطية والشورى الشيء الكثير .

إن من الخطأ الكبير أن يتوهم من يتسنىوا مراكز السلطة الرئيسة أنه بإمكانهم تغيير المؤسسات بشكل جذري إذ أن دورهم يجب أن يتحدد في كونهم مضيئي السبل أكثر منهم أصحاب قرارات فوقية وأن عليهم أن يعملوا بشكل أكبر في توجيه انتباه العاملين بدلا من أن يوجهوا العاملين نحو مسار ملزم محددإن إيداعية العاملين تتزايد بتزايد تباعد سلطة القيادة المركزية عن ممارسة فوقيتها على المكونات الفرعية لنظمهم.

إن القيادة الفاعلة في مؤسسات ونظم القرن الحادي والعشرين لا تحتاج، ولا يجب أن تحتاج، ولا تستطيع أن تعتمد على رؤى وتصورات من يسمون بشيوخ وعظماء ولا معي هذه النظم..... وفي الحقيقة إن مفاهيم تفوق القادة أو عبقرية المسؤول أصبحت من المفاهيم التي عفا عليها الزمن لا بل وأنها أصبحت مفاهيم لا وظيفية Dysfunctional حلت محلها مفاهيم التشاركية وعمل الفريق والتفويض وثقافة النظام وما إلى ذلك من مفاهيم تتسم بالإنفتاح على المجموع والعمل التكيفي الجماعي . إذ كثيرا ما يعزى نجاح المؤسسات والنظم إلى تفوق وذكاء قادتها أو أنهم من القادة الدهاء وهذا تصور خاطئ والواقع إن نجاح المؤسسة يعود إلى تفوق قادتها ومسؤوليها في مقدرتهم على تطوير رؤى

مؤسسية لضرورية سيادة مفهوم التميز لدى مختلف مستويات العاملين فيها ولدى مستوياتها القيادية المختلفة .

لقد أن الأوان والعالم على مشارف القرن الحادي والعشرين أن نتجاوز مقولة أن المؤسسة المتميزة لديها قادة كرزمازيون ذوي رؤى إلهامية مبدعة لأن مثل هؤلاء القادة يمكن أن يشكلوا عنصر إحياء للمشاركة الفعالة للعاملين على المدى البعيد. إذ إن الأساس هو تطوير مؤسسة قادرة على الاستمرار والعطاء والإبداع بجهود العاملين فيها وبجهود قادتها ومسؤوليها كذلك .

فالقادة تتغير وتتبدل ولكن روح العاملين ومناخ العمل الجماعي أكثر ديمومة من القيادة لا بل وقد يشكل متغيرا مهما وحاسما في التأثير عليها. لذا فالمطلوب هو تطوير وصون روح إبداع منظميه ومناخ وثقافة عمل قوية ومثينة.

إن هناك تجاوزا للواقع عندما يعزى تقدم المؤسسات أو فشلها إلى مجموعة من مسؤوليها في قمة هرمها الإداري . لذا فإن علينا كقادة وكإداريين أن ندرس ونتحقق ونتمعق أسباب تميز أداء المؤسسات وعوامل تفوقها بدل أن نصرف الوقت والجهد في البحث عن مميزات وخصائص قادة المؤسسات المتميزة والمبدعة . والقرن القادم بكل ما يتميز به من سرعة في انتقال الأفكار والإبداعات الإنسانية يحتم علينا أن يكون اهتمامنا متمحورا حول بناء مؤسسات ذات رؤى دينامية مبدعة وعدم حصر أنفسنا فقط بتطوير قادة ذوي رؤى متميزة وصدق الله العظيم في كتابه الكريم إذ قال "كيفما تكونوا يول عليكم " أن نجاح قادة المستقبل يكمن في قدرتهم على العناية بالعاملين معهم وتفهمهم ، لأن الحصول على أكبر عطاء مبدع لمؤسساتنا يحتم علينا تطبيق مفهوم الارتقاء بالعاملين Up with people في هذه المؤسسات من لحظة إنشائها وعبر مراحل تشغيلها وعطائها كافة . فلا يمكن تصور عطاء مبدع للعاملين إذا تمت معاملتهم على أساس أنهم أدوات منفذة إذ إن حصاد كامل قوة العاملين وإمكاناتهم يعني استمرارية الوعي بدفاعية كل منهم وإن

يشكل لهم عملهم تحديا عقليا مهاريا إضافة إلى ضرورة تقدير الجهود التي يبذلونها والاعتراف بها .

فعلى المجتمعات البشرية أن لا تعيش لحظات افتتان وانبهار بمظاهر وشكليات النظم الجديدة وتتسى أو تتناسى جوهر هذه النظم والأفراد الذين يشغلونها ويعملون فيها . إن تبصر وإدراك هذا الجوهر والاهتمام بالاتصال والتواصل المستمر مع كل فرد في هذه النظم بغض النظر عن موقعه بشكل ضرورة لضمان فاعليتها . فأي نظام يبدأ وينتهي متأثرا بنوع عطاء وتشاركه كل فرد فيه .
(Ardsleg , 1975)

القيادة التربوية وجهة نظر استشرافية

إن الحديث عن القيادة التربوية يطرح تساؤلا حول ما الذي يمكن القيام به لتحسين النظم التربوية بعامة والمدرسة بخاصة ؟!

هناك العديد من الطروحات والآراء في هذا المجال لها علاقة بقيادة هذه النظم والمدارس ولكن ما الذي يعنيه مفهوم القيادة ؟! فهل القيادة بعد إنساني يتعلق بالاتصال مع العاملين في النظام وتلبية حاجاتهم ودفعياتهم ضمن توجه نحو الأداء الأفضل ؟! أم أن القيادة في جوهرها لها علاقة بسلامة صناعة القرار وتطوير سياسات واضحة وممارسة عملية متابعة وتقييم رسمية لمدى فعالية مساهمة العاملين في النظام لتحقيق أهدافه ؟! أم أنه من الممكن النظر إلى القيادة من منطلق سياسي بمعنى ممارستها القوة والسلطة لتطوير وإيجاد إتلافات بين العاملين عبر عمليات مفاوضة ومساومة بين الجهات ذات العلاقة .

إن تلك التاولات الثلاثة يمكن ملاحظتها بسهولة ووضوح في النظم الاجتماعية المختلفة وهي تركز جهودها وسعيها لتطوير هذه النظم من خلال

عمليات إعادة التدريب وإعادة الهيكلة والتفويض . إن نظم اليوم وبالتأكيد نظم المستقبل لا تدار أو تقاد فقط عبر التناولات الثلاثة المشار إليها أعلاه ؛ إذ إن هناك أبعادا تتعلق بمعتقدات القادة والعاملين في النظام مما لها الأثر في فاعلية أداء النظم الاجتماعية .

وقد أضاف سيرجوفاني Sergiouvanni مصطلح جامبير “ Gambare ” للأدب التربوي للتعامل مع معتقدات وقناعات القادة والعاملين في النظام التربوي والذي يعني اهتمام القادة بأن يكونوا في قمة المثابرة وبذل أفضل الممكن والإصرار على النجاح والتمسك بالأهداف وعدم الاستسلام واليأس حتى يتم إنجاز المهمة ويكون إنجازا جيدا (Sergiouvanni, 1990:1)

“Gambare means ...to persevere ; to do one's best ; to be persistent ; to stick

to one's purposes ; to never give up until the job is done and done well “

إن مفهوم جامبير “ Gambare ” يشكل تجسيدا جديدا لمفهوم أخلاقيات العمل والتخلي عن الشعارات الجوفاء، ومدخلا للتغلب على الأمراض التي تعيشها النظم التربوية . وتفعيل هذا المفهوم يحتاج قادة لديهم معتقدات وقناعات وقيم ودرجة متميزة من المثابرة والإحساس بالمسؤولية الأخلاقية . فالنقد والتميز في الأداء ، بالنسبة لهذا المفهوم ، يتجاوز حدود توافر التقنيات اللازمة إلى بعد الاهتمام بالإنسان المعني بهذا التقدم والتميز ؛ بمعنى أن على القادة في النظم التربوية التي تتكون مدخلاتها البشرية من عقل وجسد وروح أن تعنى بعمق جوهر هذا الإنسان وما يعيشه في الواقع من مضامين وأحاسيس ومشاعر في عقله وفؤاده . إن هذا التصور للمدخلات البشرية في النظم الاجتماعية يقود إلى الاعتقاد بأنه من الأفضل لبعد دينامية أداء هذه المدخلات أن يعيشوا مواقف قيادية فيها فحة لحركة الأداء والإبداع أكثر من أن يعيشوا مواقف إدارية تلتزم بحرفية وشكالية الأنظمة والتعليمات . والملاحظ الحصيف يدرك أن المسؤول الفاعل ، في حقيقة أمره ،

مسؤول يعنى بقيادة العاملين معه أكثر من عنايته بإدارتهم . فالإنسان يعيش أعبادا ذاتية كامنة تؤثر في كيف أداءه وعطاءه أكثر من كونه إنسانا يلتزم بحرفية التوجيهات والضوابط الإدارية الخارجة عن ذاته .

إن النظام التربوي يعيش حاجة إلى مراجعة واقعية القيم والمعتقدات والقناعات التي تعيشها المؤسسات التربوية واستبصارها وتقييمها واختيار المناسب منها حتى تتمكن النظم التربوية وهي على مشارف القرن الحادي والعشرين من التعامل الفاعل مع تحديات تربية الأجيال القادمة التي تتطلب إعادة إبقاء شعلة الحرارة والاهتمام العميقين لدى العاملين في النظم التربوية بهدف الوصول بهم ومعهم إلى معادلة الأداء النوعي المتميز والخروج بالعملية التربوية عن رتابتها وممارساتها التقليدية .

إن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في مجمل التساولات والممارسات التربوية وصولا إلى نظم تربوية معافاة هدفها التميز وليس مجرد الاكتفاء بالقيمة المألوفة لأداء النظم التربوية وتجاوز ذلك إلى القيمة المضافة في قيادة وإدارة هذه النظم . إن القيادة ذات القيمة “Value Leadership” والقيادة ذات القيمة المضافة “Value added Leadership” أساسيتان في نظمنا التربوية . فالأولى ترتبط بالأداء المقبول والثانية تهدف إلى تجويد نوعية الأداء وزيادة رضا العاملين في النظم مما يؤدي إلى زيادة التزامهم بأداء متطلبات أدوارهم وجعل النظم التربوية أكثر مقدرة على تلبية حاجات الأفراد العاملين فيها والوصول لأداء متقدم ومتميز . فالقيادة ذات القيمة المضافة تنشط وتنكي روح المثابرة والعمل لتسود مناخات النظم التربوية والارتقاء بها من مستويات القبول إلى مستويات التقدم والتميز كي تتمكن من حفز الإنسان على إثراء وتعميق بعد الالتزام الأكاديمي والأخلاقي والروحي فيه ؛ بمعنى تحقيق بعد مفهوم “Gambare” في نظمنا ومدارسنا التربوية والانتقال بها إلى مستوى الفناعة بأن ما هو مناسب اليوم قد لا يكون كذلك في الغد وأن جزءا من

كون النظام مناسباً اليوم يكمن في التزامه بأن يكون أفضل في الغد .
(Sergiuovanni, 1990:15) وتتضح العلاقة بين بعدي القيادة ذات القيمة والقيادة ذات القيمة المضافة كالآتي :

أبعاد القيمة والقيمة المضافة في القيادة التربوية

أبعاد القيادة ذات القيمة المضافة	أبعاد القيادة ذات القيمة
التأكيد على :	التأكيد على :
١- القيادة	١- الإدارة
٢- استثمار الأداء المتميز	٢- استثمار المشاركة
٣- الإثراء بالمعاني والرموز	٣- معالجة المواقف
٤ - الهدفية	٤- التخطيط
٥- تمكين المعلمين والمدرسة	٥- التركيز على التوجيهات
٦- بناء نظام للمساءلة	٦- توفير نظام للرقابة
٧- دوافع داخلية	٧- حوافز خارجية
٨- زمالة حميمة	٨- تجانسية
٩- قيادة منطلقة مغامرة	٩- قيادة محسوبة ومدروسة

يلاحظ مما سبق أن النظم التربوية تعيش إغراقاً في أبعاد القيادة ذات القيمة التي لا تقود بالضرورة إلى الشعور بالحماس والتوجه نحو التميز بينما هناك حاجة ماسة إلى الالتزام بأبعاد القيادة ذات القيمة المضافة سعياً إلى قيادة تربوية فاعلة تقود إلى مستوى متميز من التوقد والحماس في الأداء والالتزام بالعمل وصولاً بالنظم التربوية للتقدم والتميز في تحقيق الأهداف والمرامي .

إن تأكيد القيادة ذات القيمة المضافة يعد أمرا ضروريا ولازما إذا ما أريد
لنظمنا التربوية أن تتعامل وبفاعلية مع متطلبات وتطلعات التربية النوعية القادرة
على بناء أجيال المستقبل ؛ فالقيادة النوعية ، قيادة القيمة المضافة ، هي العلامة
الفارقة بين الأداء العادي والمقبول والأداء المتقدم والمتميز .

- ❖ Ardsley, Frank C. , "People Power in Systems. Journal of Systems Management, April, 1975
- ❖ Argyris, C. , "Personality and Organization : The Conflict Between System and the Individual ", N.Y.: Harper and Row , 1957 .
- ❖ Bass, B.M., "Leadership , Psychology and Organizational Behavior", N.Y.: Harper & Row Publishers , Inc. , 1960
- ❖ Boyd, Lindop , "Qualities of the Leader ", School Activities Magazine , Feb. 1964
- ❖ Brooks, Adams, "The Theory of Social Revolutions ", N.Y.: the Macmillan Co. , 1930
- ❖ Fiedler, F.B., "A Theory of Leadership Effectiveness", N.Y.: McGraw-Hill , 1967
- ❖ Halpin , A.W., "Theory and Research in Administration ", N.Y.: The Macmillan Company, 1966
- ❖ Hemphill, John, "Dimension of Groups as Related to Leadership Behavior", Unpublished Thesis , Un. of Maryland , 1948
- ❖ Katz, D., and R. Kahn , "Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale", in Group Dynamics : Research and Theory, 2nd ed. , D. Cartwright and A. Zander (eds.), Elmsford, N.Y.: Row Paterson , 1960
- ❖ Kerr, S., C.A. Schriesheim , C.J. Murphy , and R.M. Stogdill, "Toward a Contingency Theory of Leadership Based upon the Consideration and Initiating Structure Literature", Organizational Behavior and Human Performance , Aug. , 1974
- ❖ Lewin, K. ,R. Lippitt, and R.K. Whites, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates", Journal of Social Psychology , No. 10 , 1939

- ❖ Livingston, Robert T. , "The Engineering of Organization and Management", N.Y.: McGraw-Hill Book Co. ,1949
- ❖ Mann, R.D., "A Review of Relationships Between Personality and Performance in Small Groups", Psychological Bulletin , 1959
- ❖ Moore, Harold E., and Newell P. Walters , "Personnel Administration in Education", N.Y.: Harper & Bros. , 1955
- ❖ Sergiouvanni, Thomas," Value – Added Leadership", London: Harcourt Barce Jovanovich, Publishers, 1990
- ❖ Stogdill, R.M., " Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research ",N.Y.: Free Press , 1974
- ❖ Stogdill, R.M., "Personal Factors Associated with Leadership: a Survey of the Literature", Journal of Psychology, 1947
- ❖ Tead , Ordway, "The Art of Leadership", N.Y.: McGraw-Hill Book Co. , 1949



المسألة في الإدارة التعليمية

المساواة في الإدارة التعليمية

المقدمة

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى المزمالة كالنظام الاقتصادي والنظام الإعلامي والنظام السياسي وغيرها من النظم الاجتماعية التي تشكل بمجموعها نظام الدولة الأكبر .

وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة وتفجرا معرفيا متناميا وتحولا من مجتمعات منكفئة على ذاتها إلى مجتمعات مفتحة تتعايش معا في عالم القرية الصغير ، فقد أصبح لزاما على هذه النظم الاجتماعية على خلافها لكي تضمن تفاعلها الواعي والمسؤول مع متطلبات هذا التغير أن تطوّر وسائل وسبل تقييم وضبط تمكّنها من ضمان تحقيق مستوى متميز من الكفاية والفاعلية في أدائها .

والنظام التربوي يعد من النظم الأكثر تأهّلا للتصدي لرياح التغير والتعامل معها لا بل والمساعدة في إحداث هذه التغييرات وتشكيلها . ولكي تحافظ الأنظمة التربوية على كفاءتها وحيويتها وفعاليتها فإنه يفترض أن تعيش هذه

الأنظمة وباستمرار حياة التجديد الذاتي لمكوناتها وذلك عبر نظم وعمليات التغذية الراجعة التي تشمل وتغطي مخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته .

من هنا يفترض أن يكون لمفهوم المساءلة مكانته الخاصة في سياق النظام التربوي ، فالمساءلة في التربية تشكل مطلبا لفئات وشرائح المجتمع كافة للتأكد من مدى تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها وبخاصة وأنا نلاحظ الكثير من التساؤلات نثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهية والمهارية لمدخلاتها البشرية من التلاميذ وكذلك ما يتوقع منها من خدمة للمجتمع ومن إثراء للمعرفة والفكر الإنساني إضافة إلى مخرجها الرئيس وهو بناء الإنسان الصالح .

من هنا كان لا بد من المناداة بتطوير نوع من المساءلة التربوية من **Educational Accountability** وهذا أمر لا يقتصر على بلدان دون غيرها أو أقطار دون أخرى باعتبار المساءلة مطلبا يعم النظم التربوية جميعها في العالم إذ إنه لا توجد نظم كاملة أو مثالية ، وعليه فلا بد من ممارسة المساءلة التربوية سواء في نظم التربية في بلدان العالم المتقدم أو في بلدان العالم النامي سعيا للوصول إلى أنسب نجاح ممكن كي تلبي هذه النظم آمال وتطلعات مواطنيها في أن تكون التربية أداة فعالية وإيجابية في بناء المجتمع المنشود والإسهام في صوغ الإنسان الصالح الذي تتطلع إليه هذه المجتمعات .

ولعل كتاب أمة في خطر **A nation At Risk** الذي وزع في

الولايات المتحدة الأمريكية من قبل **The National Commission on Excellence in Education** يعد دليلا ساطعا على مساءلة دولة متقدمة لواقع ومعطيات ومترتبات نظامها التربوي واكتشاف جوانب إيجابية أخرى تتم عن عدم الرضا والقناعة بواقع هذا النظام وما ترتب على ذلك من إجراءات تصحيح للمسار التربوي الأمريكي .

لذا يمكن القول إن المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراض محددة ومرام وغايات واضحة ولذا يجب أن تخضع للمساءلة ككي يضمن المجتمع التحقق الفاعل والإسهام الواعي لنظامه التربوي في بناء الإنسان الذي يلبي طموحاته ويحقق له استمرارية وجوده .

مفهوم المساءلة :

إذا ما بحثنا في كلمة المساءلة لغة فسنجد أن هذه الكلمة مصدر الفعل الرباعي " ساءل " إلا أن معاجم اللغة لا تتناول هذه الكلمة وإنما تبحث في معنى كلمة مسؤولية وهي تختلف في معناها عن معنى كلمة المساءلة إذ تطلق أخلاقيا على التزام الشخص بما يصدر عنه قولا أو عملا . والمسؤول هو المناط به عمل تقع عليه تبعته .

وهناك قضية أساسية يجب أن نلتفت إليها وهي أن المحاسبة والمساءلة يترتب عليها قيام الشخص المعني بعمله كما يجب ودون تهاون لأنه يعلم بأن هناك من سيحاسبه ويسأله عن عمله ومدى قيامه بمتطلبات ذلك العمل .

ويرى إيرريك Urwic أن " المسؤولية تتضمن محاسبة الأشخاص عن تنفيذ الواجبات التي ألقيت على عاتقهم " ، ويجد فيها مقدرة كبيرة على جعل الأشخاص يعملون على أداء واجباتهم بشكل جيد . وهذا يتفق مع مفهوم المساءلة مع ضرورة الانتباه إلى أن المسؤولية كمفهوم تختلف عن مفهوم المساءلة فهي تأتي بمعنى الواجب الذي يقع على عاتق الفرد القيام به بالشكل الذي يطلب منه وحدد له (Urwick,1955).

كما تعني المساءلة قيام فرد بمساءلة آخر عن أداء من المفروض أن يقوم به وإشعاره بمستوى هذا الأداء . فالمساءلة في الإدارة هي وسيلة تتم عبرها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة لهم . فالمساءلة هي فلسفة الإدارة في مسعاها للتأكد من تحمل العاملين للمتطلبات المتوقعة لأداء أدوارهم وفق ما هو محدد ومتفق عليه . وتعني المساءلة قيام الرئيس بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال التقييم المناسب لهذه الأعمال .

لذا كان لا بد من أن تسبق عملية المساءلة عملية تحديد واضحة ودقيقة للمسؤوليات بالنسبة للعمل الذي توكل مهمة أدائه للفرد شريطة أن تكون قد فوضت لهذا الفرد السلطات والصلاحيات المناسبة التي تمكنه من الوفاء بالتزامات متطلبات الدور المنوط به .

كما أن المساءلة غير مقصورة على مستوى معين من التنظيم بل هي موزعة عبر مختلف الوحدات التي يشتملها النظام وضمن أطر الهيكلية التي يقوم عليها النظام المعين . وهي بذلك تتجاوز مسار السلطة التي تتساقط في العادة من أعلى قمة الهرم الإداري إلى مستوياته الإجرائية القاعدية .

وقد ينظر للمساءلة على أنها عملية تتم ضمن إطار من العلاقة يبين من توكل إليهم مسؤولية إنجاز مهام محددة وبين من يمتلكون سلطة محاسبتهم على أدائهم . وهناك قضايا أساسية يمكن تناولها عبر مفهوم المساءلة ؛ وتتضح من خلال أسئلة معينة وهي كالآتي :

- ❖ إلى أي مدى يمكن أن يعد الفرد مساءلا عن نتائج عمله ؟
- ❖ أمام من سيكون هذا الفرد مساءلا..... بمعنى من هو الذي سيسأله ؟
- ❖ كيف يجب أن تحدد وتعرف النتائج وتقاس ؟

- ❖ من الذي سيقِّم النتائج ؟
 - ❖ كيف يمكن قياس إسهام كل فرد ؟
 - ❖ ما المترتبات الممكنة على المساعدين فيما لو ظهر فشلهم في تحقيق التوقعات أو النتائج المرجوة ؟
- ويمكن النظر إلى مفهوم المساعدة عبر خمسة مستويات مختلفة وهي:
- المستوى الوطني، ومستوى المنطقة ، ومستوى المدرسة ، ومستوى التحصيل، ومستوى الصف.
- والجدول الآتي رقم (٤) يوضح أهم الأبعاد التي يشتملها كل مستوى من المستويات الخمسة السابقة:

الجدول رقم (٤)

أبعاد مستويات مفهوم المساعدة*

نوع المساعدة	من هو المساعِد ؟	لِمَ من ؟	عن ماذا ؟	الجزاء ؟
مساعدة على المستوى الوطني	جهاز التربية والتعليم	مجالس التربية والتعليم العليا	التخطيط الاستراتيجي للتربية والخطط الإجرائية التنفيذية	التحدث جماهيريًا عنها وخاصة بحالات الفشل في تقديم البدائل المناسبة
مساعدة على مستوى المنطقة	العاملون في الإدارة الوسطى	مجالس التربية والتعليم المحلية	مستوى الممارسين والخدمات في النظام التربوي في المنطقة	النقل وإعادة التوزيع
مساعدة على مستوى المدرسة	مدير المدرسة	أولياء الأمور والمعلمين	برنامج المدرسة	خسارة النقاط الإيجابية
مساعدة على مستوى التحصيل	رؤساء الأقسام والتشعب	لجنة مراقبة وتنسيق الخطط الدراسية	أداءات التلاميذ الإجمالية والتفصيلية	خسارة النقاط الإيجابية
مساعدة على مستوى الصف	المعلم	رئيس شعبته أو قسمه	أنشطة التلاميذ	فقدان التقدم في السلم الوظيفي

* (Lello , 1979:178)

ويلاحظ من الجدول السابق أن مفهوم المساءلة في النظام التربوي على أنها أمر موزع يشمل مكونات هذا النظام جميعا باعتبار النظام التربوي نظاما إنسانيا يتحمل كل مشارك فيه سواء أكان إداريا أم معلما أم متعلما أم ولي أمر معنيا بالتربية دوره الذي يمكن أن يكون مساءلا عنه .

المساءلة والمحاسبة :

إذا كانت المساءلة تأتي بمعنى الاستخبار عن الشيء والسؤال عما تم القيام به ، فلا يعني هذا بالضرورة أن الهدف هو نوع من العقاب بقدر ما هو متابعة ومناقشة لما يجري بهدف تبادل الآراء وتوضيح المواقف أو إثراء سبل الأداء أو الشكر والمكافأة أحيانا على تميز الجهد والعطاء بمعنى أننا لا يجب أن ننظر للمساءلة على أنها تتم وباستمرار في ضوء الإحساس والشعور بالتقصير في الأداء ولكن أيضا يمكن أن تتم المساءلة ضمن أطر مواقف الأداء المبدع بهدف التوضيح والإفادة وتعزيز الإبداع في الأداء، بمعنى لم لا نسائل الفرد المبدع لنبرز إبداعه ونعزز حماسه لمواصلة هذا الإبداع ولنشعره أننا نقدر ونثمن توظيفه الفاعل لمتطلبات دوره هنا يرى المؤلف أن هناك مجالا لما يمكن أن نسميه بعدد المساءلة الإيجابية المعزز لأداء المساءل .

إلا أنه من الممكن أن يتبع المساءلة أحيانا نوع من المحاسبة أي مناقشة الفرد المحاسب على الكيفية التي مارس بها تفعيل متطلبات دوره واتخاذ موقف من ممارساته التي من المفترض أن يقوم بها وفق ما هو متفق عليه عند توليه متطلبات مسؤوليات دوره . أي أن شكلا من أشكال المحاسبة تقع مترتباتها على نقطة ما من متصل الثواب والعقاب .

فإذا ما أريد أن تكون المساءلة فاعلة ولها ثمارها فلا بد أن يكون هناك شكل من أشكال المحاسبة مترتب عليها ، بحيث يكون هناك إجراء فعلي يتم اتخاذه إزاء ما يتم من أداء لتفعيل متطلبات دور معين ضمن إطار العمل المطلوب إنجازه .

فلو نظرنا إلى قوله تعالى في سورة الأنبياء الآية (٢٣) " لا يسأل عما يفعل وهم يسألون " وهي متممة لمدلول قوله تعالى في سورة الأنبياء الآيات (١٩-٢٠) " لا يستكبرون عن عبادته ولا يستحسرون ، يسبحون الليل والنهار لا يفترون " فآله سبحانه وتعالى يحاسب عباده المؤمنين مع قربهم ورفعة شأنهم ، فهم يخافون التقصير فيما كلفوا به من الأعمال ولذلك تراهم لا يستأخرون ولا يفترون عن ممارسة متطلبات دورهم في هذه الحياة .

أي أن المحاسبة التي تلي مساءلة الفرد هي وسيلة لحفز الإنسان على استمرارية العطاء والبذل ضمن أقصى طاقاته الممكنة سعياً لإبداعه وتمييزه . فالمحاسبة ليست بالضرورة دائماً للمخطئ بل هي وكما هو واضح في الآية الكريمة للمجد الذي لا يفتر لضمان دوام تنشيط يقظته وتحفيز إحساسه وعدم فتوره من خلال شعوره من الخوف الإيجابي من التقصير كي لا يفتر عن ممارسة متطلبات دوره الموكول إليه . كما هي وفي الوقت نفسه وسيلة لوضع النقاط على الحروف بالنسبة لعطاء المقصر ينجم عنها جزاء من جنس العمل .

ومن يسأل فهو الشخص الذي تقع على عاتقه مسؤولية ما يحدث في العمل أما المسائل فهو صاحب الشأن سواء أكان فرداً أم جماعة ، والغاية من ذلك ضمان قيام الشخص المعني " المسأل " بعمله على أتم ما يستطيعه ودون تهاون أو فتور وذلك بدلالة الأهداف المتفق عليها في العمل .

والمساءلة وما يتلوها من محاسبة ليست أمراً مزاجياً بل أن لها أطراً مرجعية محددة المعالم وهي الأهداف والمرامي المقررة للدور والمتفق عليها مسبقاً

شريطة أن تكون واضحة ومفهومة ومستوعبة من قبل المساعدين وتقع ضمن مجال مسؤولياتهم التي يرافقها ما تتطلب من سلطات وصلاحيات هذا بالإضافة إلى قابليتها للقياس .

وهنا قد يرد تساؤلهل بعد المساءلة وما يتبعه من محاسبة خطوة ختامية أم أنها عملية مستمرة يفترض أن تعيشها مؤسساتنا الاجتماعية ومنها نظامنا التربوي بشكل يغطي عملياتها كافة وعبر مراحل تفعيل لهذه العمليات!!؟؟

فالمساءلة يفترض أن تكون تكوينية وختامية بمعنى عدم الانتظار إلى مرحلة ما بعد إنجاز الفرد لعمله ضمانا لعدم حدوث أي تقصير أو إهمال للجهد والمال والمادة أي أن تكون المساءلة عملية مصاحبة لمرحل الأداء في النظام كافة بهدف تدعيم وإثراء إيجابيات هذا الأداء وتعظيم بعد الإبداع فيه في الوقت الذي تشكل فيه مثل هذه المساءلة المستمرة وسيلة سيطرة على الخلل في الأداء قبل استفحاله وإجراء عمليات التصحيح اللازمة والممكنة له بهدف مشكلة مشاكل التطبيق قبل أن نعرفلنا هذه المشاكل بمرتباتها ، ومن الممكن أن يكون لها تأثيرها على نوع المخرجات وكيفها . فإصلاح الهنات عند بروزها أسلم وأفضل وأقل جهدا وتكلفة وإهدارا من الانتظار إلى مرحلة ما بعد تمكنها وتأصلها .

فالمساءلة بهذا المعنى ليست بالخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية بل هي عملية ملازمة ومرافقة لكل مرحلة من مراحل العمل الإداري هدفها التحقق فيما إذا كان كل شيء في أداء النظام يسير وفقا للخطة المرسومة والأهداف والغايات المحددة وبالاستناد للقواعد المقررة . فالمساءلة هي العملية المعنية بتدعيم أو تصحيح مسار العملية الإدارية بكل ما تشتمله من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتنفيذ ومراقبة .

والمساءلة في جوهرها هي جهد منظم لوضع معايير الأداء لمكونات وعمليات النظام الفرعية على اختلافها وكذلك لمخرجاته الفعلية في بؤرة استبصار المسؤول للوصول إلى بيانات ومعلومات تغذية راجعة ، لتعرف سبل الإنجاز الفعلي ومتابعة هذه السبل وفقا لمعايير محددة مسبقا للتأكد من فاعلية الأداء وكفايته ومن ثم اتخاذ الإجراء اللازم والممكن لضمان توظيف مدخلات النظام وعملياته بشكل تفعلها لأقصى حد ممكن وبأقل إهدار وبأكثر الطرق فاعلية وكفاية ضمن الأهداف والغايات المرسومة .

المساءلة والمشاركة

المساءلة والمشاركة بعدان يشتملها مفهوم الديمقراطية . والديمقراطية بطبيعتها تشتمل في مضمونها على المساءلة ، من الوجهة النظرية على الأكل ، إذ يقوم العامة بانتخاب مجموعة من الأفراد كممثلين لهم وكنواب عنهم في المواقع المرتبطة بالسلطة والحكم ، وهؤلاء النواب أو الممثلون يكونون مساعلين بدورهم أمام من انتخبوهم . أما على مستوى الدولة فتتمثل الدوائر الحكومية هيئة متخصصة للقيام بأعمال ومهام معينة لتنفيذ سياسات الدولة وخططها وتعد هذه الدوائر ومن خلال تنظيمها الهيكلي مساءلة أمام الدولة بصفتها النظام الأم والجهة الأعلى والمسؤولة عن مخرجات الأنظمة المختلفة كافة .

أما مفهوم المساءلة والمشاركة في النظام التربوي فلم يحظيا بشمولية الاهتمام اللازم من قبل المعنيين كافة في هذا النظام والعاملين في مكوناته الفرعية المختلفة . إذ ابتعدوا عن معاشة هذين المفهومين بشكلهما الشمولي اللازم وخاصة فيما يتعلق بمسائلهم أمام مجتمعاتهم وأولياء الأمور في هذه المجتمعات مما جعل

مخرجات النظام التربوي بعيدة بعض الشيء أو غير متفاعلة بالشكل اللازم مع احتياجات المجتمع ونظمه الاجتماعية المختلفة التي يفترض أن يكون النظام التربوي الرافد الأولي لاحتياجاتها من القوى البشرية .

أما بالنسبة للمهنيين بعامة والتربويين بخاصة ، فهم يعتقدون أن عامة الناس غير قادرين على التعامل والمشاركة مع المفاهيم الفنية الخاصة بمهنتهم . ولذا يكون المهنيون أميل إلى التهرب من إفصاح المجال لغير المتخصصين في التعامل مع مفهومي المساءلة والمشاركة بالشكل اللازم مما يجعل غير المتخصصين يعتقدون أنهم معفون من الممارسة الشمولية لمفهومي المساءلة والمشاركة ويقتصرونها بالنسبة للنظام التربوي على نطاق التربويين العاملين في المهنة فقط . مع أنه يفترض أن يفتح المهنيون على جميع المهتمين أيا كان موقعهم سواء أكان ذلك مع العاملين في داخل النظام أم المعنيين والمتأثرين به في البيئة المحلية وبالرغم من أن بعضهم قد لا يكونون من المتخصصين ويتحجوا لهم الفرص للمشاركة في بعد المساءلة لما في ذلك من فائدة متبادلة في إثراء النظم الاجتماعية وإثراء الأفراد المتعاشين مع هذه النظم في بيئاتها المختلفة.

كما أننا اليوم وفي مجتمع القرن الحادي والعشرين لا بد لنا من الاهتمام في أن نجعل نظمنا الاجتماعية أقرب إلى بعد انفتاحها على المجتمع ومكوناته كافة ، حتى تتمكن هذه النظم من التعايش مع متطلبات وحاجات بيئاتها وتكون قادرة على كسب مشاركتها وتحمل وتقبل مساهلتها ؛ بمعنى أن نظمنا المهنية المختلفة يجب أن تفكر مهنيا ولكن عليها أن تمارس هذا التفكير ضمن إطار تفهمها لواقعها البيئي ومحيطها الذي تعيش .

المساءلة وتحقيق بعدي الكفاية والفاعلية للنظام التربوي :

إن مكونات النظام التربوي والمتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته يجب أن تخضع لعملية مستمرة من المساءلة إذ إنه لا بد أن يحقق هذا النظام أهدافه التي يسعى إليها ضمن أطر من بعدي كفاية النظام وفاعليته .

إن قاعدتي الكفاية والفاعلية قاعدتان أساسيتان معنيتان بنجاح النظام أو فشله:

القاعدة الأولى: تتعلق ببعد الكفاية في النظام Efficiency والمرتبطة بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات وتفعيل العمليات بطريقة اقتصادية وبأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة، فاهتمام هذه القاعدة منصوب بشكل رئيس على بعد الإنتاجية وكما .

أما القاعدة الثانية: فهي قاعدة الفاعلية Effectiveness وتهتم هذه القاعدة بكيف مدخلات النظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته، وبالنسبة للإداري التربوي مثلاً يمكن أن ننظر إليه من زاويتين: الفاعلية الظاهرية والفاعلية الشخصية .

أما الأولى (الفاعلية الظاهرية) فتهتم بالسلوك الإداري الذي يلاحظ من خلال الفاعلية الإدارية ويقوم وفق ما تستدعيه متطلبات النظام ومخرجاته مثل اتخاذ القرارات في وقتها المناسب وعند مستواها الأنسب وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة داخل النظام والإنجاز في المواعيد المحددة .

بينما الثانية (الفاعلية الشخصية) فذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول إذ إنه في الوقت الذي تكون للمنظمة الإدارية أهدافها تكون للأفراد حاجاتهم ، فإذا كانت أهداف الفرد العامل في النظام متناغمة مع أهداف المنظمة واستشعر الفرد أن تحقيقه لمتطلبات دوره يساعده على إشباع

متطلبات حاجاته يكون أمر الفاعلية الشخصية محققا وميسرا لبذل الموظف أقصى ما يستطيعه من طاقة من أجل إنجاز متطلبات دوره إذ لا تتناقض بين أهداف المنظمة وتوقعاتها وأهداف الفرد وحاجاته فكلما زاد إحساس الفرد بأن إنجازه يحقق انسجاما مع أهدافه وحاجاته كان ذلك محققا لبعد الفاعلية الشخصية، بمعنى أن قاعدة الفاعلية تتعلق بالصلاحية المثلى للعناصر المستخدمة في النظام سعيا للحصول على الأهداف والمرامي المحددة ، فهي علاقة بين المدخلات والعمليات وكيفها ، وليس كمها فقط ، وبين المخرجات .

وفي العادة يتطلب الأمر تحقيق نوع من التوازن بين بعدي الكفاية والفاعلية وبقدر تحقق هذا التوازن يمكننا ذلك من الحكم بأن النظام قد بلغ درجة صحية في العمل .

لذا فإن بعد المسألة في التربية يجب أن ينطلق ويلتزم بتحقيق درجة ملائمة من التوازن الدينامي بين هذين البعدين لأننا في النظام التربوي لا يهمنا فقط كم مخرجاتا التربوي بل وكيفها أيضا .

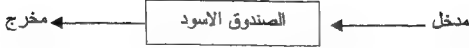
يتضح من الفقرة السابقة أن المسألة في التربية معنية ليس فقط بالمنتج وتقليل الإهدار باستخدام مدخلات النظام التربوي ومكوناته بل هي معنية أيضا بمدى فاعلية الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة في إنجاز ذلك .

ففي النظام التربوي نحن معنيون بأن ينهي المعلم المادة الدراسية في الوقت المحدد ووفق الأبعاد الكمية المرسومة له ولكننا أيضا معنيون بكيف إنجائه هذا الكم المعرفي والمفاهيمي والأساليب والطرق والوسائل التي استخدمها لتحقيق ذلك فالوسيلة في الوصول إلى الهدف هي على مستوى أهمية الهدف ذاته ، إذ من المفروض أن نسأل المعلم عن الكيفية التي اعتمدها وانطلق منها لتحقيق ما حققه وأنجز . فالإنسان ليس مجموعة من تراكبات الكم المعرفي والمفاهيمي بل هو

مخلوق دينامي له وبالإضافة إلى البناء المعرفي هناك أبعاد بنائية أخرى من القيسم والاتجاهات والعادات والمهارات وما إلى ذلك من مكونات تشتملها شخصية الفرد. من هنا كان إلزاما أن تتم مساهلة المعلم عن بعدي كفاية أدائه وفاعلية هذا الأداء كي نضمن بناء إنسان حضاري قادر على التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين.

مساهلة مكونات النظام :

كثيرا ما نتحدث عن النظام بما يشتمله من مدخلات وعمليات ومخرجات وهي في مجموعها لا بد أن تكون خاضعة للمساهلة والمحاسبة فإنه لا بد أن ندرك أنه يتوجب علينا أن لا نتعامل مع هذه المكونات وما تشتمله من عمليات دون معرفة كنهها وطريقة تفعيلها وكأننا نتعامل مع محتويات صندوق أسود مغلق كل ما نعرف عما في داخله أن ما به له علاقة بتحويل مدخلات النظام ومعطياته إلى نواتج ومخرجات ؛ وكثيرون هم الذين يعيشون فكرة الصندوق الأسود في حياتهم اليومية فنحن مثلا نغذي النبتة ونسمدها ولكن العديدين منا لا يدركون تماما كيفية عمليات التحول الغذائي التي تعيشها النبتة إما لعدم توفر الوقت ، أو لعدم المقدرة على معرفة ذلك ، أو لعدم الرغبة أو إلى غير ذلك من أمور مما يجعلنا نكتفي بمعرفة ضرورة تزويد النبتة بالماء والسماذ " كمدخل " لنحصل على "المخرج" وهو نمو النبتة وتألقها بينما نعامل عملية النمو ذاتها معاملتنا لشيء وكأنه يتم ضمن صندوق أسود والشكل الآتي يوضح ذلك :



فكرة الصندوق الأسود

وهنا ممكن الخطر إذ كيف لنا أن نستبصر أمرا لا نعرف كنهه عملياته ؟ وكيف لنا أن نبدع في التعامل مع موقف يتجاوز إدراكاتنا ؟ وهل من الممكن أن نمارس بعد المسألة الواعية الرشيدة في مثل هذا الموقف ؟

إن كان من الممكن التجاوز عن ذلك لبعض أفراد شرائح المجتمع فإن ذلك حتما لا يمكن قبوله من العاملين في نظمنا التربوية وبخاصة ممن هم في مستوى القيادة ومستوى متخذي القرار ، إذ يجب الحرص على أن يكون ما يتم وما يجري داخل صندوق وإطار كل عمل موضع مسائلة واضحا للمسائل إذ إن مثل هذه المعرفة وهذا الإدراك تزيدان من فاعلية المسائلة ومن التعامل مع أطر مسؤوليات المسائلة ضمن النظام .

فالإداري الناجح ملزم بمعرفة ما يجري داخل صندوق وحدته ضمن إطار النظام بأكمله ليكون أقدر على الاستفادة من التعامل مع معطيات مسألته لما يقع ضمن إطار وحدته المعين .

وهناك قضية أساسية يجب أن لا تغفلها وهي أننا حتى نسائل فلا بد من أن نكون على معرفة بما يجري مع ضرورة مراعاة أن هذه المعرفة يجب أن تكون مستمرة ومنتامية ومتجددة كي يتمكن المسائل من معايشة التحديث مع المسائل وقادرا على أن يوضح لمن يسائله بواقعه وما هو مطلوب منه بشكل واضح ومحدد ودقيق ، وبما يمكن أن يواجهه من تجديدات أو تغيرات أو تطورات ، وفي الأحوال

جميعها لا بد من أن تكون هناك أسس واضحة ومحددة للمساءلة حتى يكون هناك معيار ونموذج نسائل الآخرين وفقا له، فحتى تتم المساءلة في إطارها المناسب والسليم يجب أن تتصف بالدراية المعرفية والمفاهيمية وبالموضوعية وأن نبعد بها عن الذاتية والأطر الشخصية الضيقة وأن يكون هناك معيار يتم تصميمه وتطويره ووضعه ليساعد في مساءلة العاملين ومن ثم محاسبتهم إداريا وأكاديميا ومهنيا .

وعندما يقوم الإداري بتطوير المعايير وتطبيقها في عملية المساءلة فلا بد أن يتذكر أن المساءلة ، وكغيرها من عمليات الإدارة ، لا تنطلق من المطلق إذ لا مطلق هناك ، بمعنى أن المساءلة لا تقوم على أساس من التعسف في التواصل والتفاعل بين المسائل والمساءل بل هي في جوهرها أمر تشاركي هدفه ضبط أداء النظام وصيانتة والمحافظة عليه لأن المشكلة ليست الالتزام بحرفية المعيار بمقدار ما تكمن في قناعات ومسلمات طرفي المساءلة الذين يعيشون أبعاد هذا المعيار .

نحو مؤسسة المساءلة :

إذا كان هدفنا تحقيق مفهوم المساءلة ضمن أقصى طاقاتها وإمكاناتها وأن يكون للمأسسة مضمونها الفعال فلا بد من أن تصبح المساءلة مكونا وجزءا رئيسا في نظمنا التربوية. بمعنى مأسسة المساءلة وجعلها عنصرا منتشرا عبر الوحدات التي يشتملها النظام كافة ، بحيث تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها لكي تكون الحصيلة النهائية، وعبر نسق المساءلات الوحدانية التي يشتملها النظام، مساءلة ممثلة للنظام بأكمله مما يعطي المسؤول الرئيسي للنظام المقدرة على استبصار حقيقي لفاعلية وكفاية أداء نظامه. إلا أن هذا الأمر يتطلب بالضرورة تعيين أفراد قادرين على ممارسة المساءلة الواعية ، بمعنى توفر مسؤولين مهنيين وأكفاء في

الوحدات التي يشتملها النظام كافة كي تضمن تحقق تنفيذ فاعل لمضمون فلسفة بعد المساواة .

وفي صدد الحديث عن المعنيين عن المساواة تبرز قضية غاية في الأهمية يرجو المؤلف أن يؤكد أنها هي أن من مسائل يفترض أن لا ينطلق في مساهمته من منطلق مسلمة نظرية (X) التي تفترض أن الفرد بطبيعته كسول وخامل وأنه لا يعمل إلا خوفاً من التهديد، كما ينقصه الطموح ولا يرغب في تحمل المسؤولية بل من منطلق مسلمة نظرية (Y) وهي في مضمونها تركز على أن الفرد نشيط في العمل راغب في تحمل المسؤولية ولديه المقدرة على التوجيه الذاتي والسيطرة الذاتية .

فالمسائل يجب أن ينطلق من أساس يقوم على مسلمة أن الإكراه والإجبار والعقاب ليست بالأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف وأن المحاسبة التي عادة ما تلي المساواة لا تعني إلحاق الأذى بالآخرين كما لا تعني التعسف والظلم بل هي أداة لتحقيق العدالة التي تستند على أن يكون الجزاء مكافئاً لجنس العمل. والمساواة هي في جوهرها ومضمونها تصحيح للأخطاء ومحاولة لمنع تكرار حدوثها وفي الوقت نفسه دعم للإيجابيات وتعزيزها وحث على ممارستها، ولذا فالمساواة عبر هذا المسار تضمن تحقق مستوى عال من الأداء في بعده الكمي والكيفي وبالتالي تعزيز بعد الإبداع في النظام .

فكلما كان المسؤول في النظام متمكناً من معرفته بالعمل وعلى سعة اطلاع بشؤونه كان لذلك الأثر القوي على كفاءة الذين يعملون معه وضمن نطاق مسؤوليته وعلى مستوى التزامهم بالتوقعات والأنظمة والتعليمات التي يعمل في أطرها النظام وهذا ما يوفر مناخات عمل صحية معافاة محفزة .

فالتقادة الإدارية المتمكنة والواعية والمسؤولة تفرض احترام إرادتها وشخصيتها داخل النظام فتأتي مساهمتها مقبولة من العاملين فيه دون حاجة إلى تفعيل قوة البعد القانوني في النظام من أجل دفع العاملين وحفزهم على العمل بأقصى طاقاتهم الممكنة إذ تكون علاقة العاملين بقادتهم علاقة تقدير واحترام وثقة وإعجاب متطلعين للإفادة من خبراتهم والتأسي بمسلكتهم وبالالتزام الذي يعيشه قادتهم .

المساهمة والإصلاح الإداري :

هناك علاقة وثيقة بين المساهمة والإصلاح الإداري ، إذ يقع على عاتق المساهمة في حال تطبيقها تطبيقاً مناسباً وسليماً العمل على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبة ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص وارتباط الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه وشعوره بعدالة بعد مساهمة إدارة النظام للعاملين فيه سواء أعلق منها بالتوظيف والترقية والإجازات والنقل الوظيفي أم بفرص النمو المهني وغير ذلك من أمور مما يدفعه لبذل أقصى جهوده لرفع مستوى عطائه في النظام والإحساس بدرجة من التوافق الشخصي بين بعد شخصيته كفرد ومتطلبات دوره في النظام .

وهذا مناقض تماماً لما يمكن أن يشعر به العامل في نظام تتحيز قيادته الإدارية في ممارستها لبعد المساهمة فيه سواء أكان هذا التحيز لصالح شخص دون سواء أم لجانب على حساب جانب آخر مما يضعف الإحساس بروح الانتماء بين العاملين ويزعزع ارتباطهم بالعمل في النظام ويدفعهم إلى المخادعة عبر سبل تحايل مختلفة كالتمارض أو التأخر عن العمل أو ما شابه ذلك من سلوكيات تشكل

مؤشرات ودلائل على أن العمل لا يحقق أهدافه المرجوة بالشكل المناسب وأن بعد حيادية المساءلة فيه ومن ثم المحاسبة الموضوعية يكاد يكون مفقودا مما يشعر العاملين بتخيز من يسألهم والغبن في حقوقهم والتجاوز عليهم .

المساءلة التربوية بين وجهتي نظر :

إن طرح مفهوم المساءلة التربوية على أساس أنها إحدى سبل ضمان تحقق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة وضمن سياسات ومصادر متفق عليها وعبر وجود شواهد دالة على درجة تحقق ذلك ، أدى إلى ظهور وجهتي نظر متباينتين حول هذا المفهوم :

وجهة النظر الأولى : ترى أن التربويين يجب أن يتحملوا مسؤولية العمليات أو المعالجات المستخدمة دون تحمل نتيجة المخرجات الناجمة ، وقد بنى أصحاب وجهة النظر هذه رأيهم منطلقين من أن ما يتعلمه التلميذ لا يعتمد على متغيرات كامنة في النظام التربوي وحده فقط بل إن هناك متغيرات عدة تشتملها نظم لا سيطرة مباشرة للنظام التربوي عليها مثل نظام الأسرة ونظام الإعلام ونظم اجتماعية أخرى ، إضافة إلى البعد البنائي للتلميذ نفسه .

أما وجهة النظر الثانية : فتعد النظام التربوي مسؤولا عن مخرجاته بغض النظر عن مدخلات النظام أو المتغيرات الأخرى التي يعمل ضمن أطرها .

ففي وجهة النظر الأولى يلاحظ أن المساءلة فقط هي مساءلة للعمليات والمعالجات المختلفة التي يعيشها النظام مع عدم التركيز على إمكانية مساءلة المخرجات ، وهذا أمر فيه شيء من التناقض . فما معنى مساءلة أداء مدخلات

النظام وعملياته وعدم تحمل النظام مسؤولية ما لديه من مخرجات؟؟!! فإذا ما كانت مساهلة جادة ومبنية على أسس سليمة فلا بد أن تكون معنية بتسلسلية الخطوات سابقها ولحقها لأن مساهلة العمليات لا بد أن تظهر آثارها في طبيعة المخرجات التي سوف تتم . ومن جانب آخر نتحدث عن نظام تربوي يعمل بشكل مترام مع جملة نظم اجتماعية واقتصادية ، وسياسية ، وإعلامية ، وغيرها وبتناغمية وتناسقية تحقق أهداف النظام الأم والمتمثل بنظام الدولة ، فإذا لم تعمل هذه النظم مجتمعة وضمن إطار من محافظة كل نظام على خصوصيته واستقلاليته فكيف يمكن للنظام الأم أن يحقق غاياته ومراميه ؟!

أما بالنسبة لوجهة النظر الثانية التي تركز على مخرجات النظام بصصرف النظر عن نوع مدخلاته وعملياته فهو أيضا أمر موضع تساؤل ، إذ كيف يمكن لنا أن نتعامل مع النظام كأجزاء ومكونات منفصلة عن بعضها البعض ؟! إن هذا بحد ذاته مخالف لطبيعة ومفهوم التفكير النظامي التي تقوم على أساس أن النظم تتألف من عناصر متفاعلة مع بعضها البعض وأن أي نظام هو بكل تأكيد أكبر وأكثر من مجرد مجموع مكوناته .

إذا لا بد أن تكون المساهلة شمولية في مراميها تكاملية في استبصاراتها غائية في نتائجها . وقد نشأ عن وجهتي النظر السابقتين توجه إلى مساهلة النظم التربوية ضمن أطر من المعايير المدروسة والمتفق عليها سعيا لضمان توافر حد أدنى من الظروف التي يمكن أن تعد مناسبة لضمان تحقيق النظم التربوية لأهدافها وللتوقعات المبنية عليها .

وفي ضوء كل ما تقدم يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى ممارسة بعد المساهلة في نظمنا الاجتماعية فالحاجة إلى المساهلة يمكن أن نلمسها ضمن الأبعاد الثلاثة الآتية :

١. بما أن الموارد والمخصصات المادية المتاحة لنظمنا ومؤسساتنا الاجتماعية محدودة ، وأن هناك منافسة عالية على هذه الموارد ، وأنه لا بد أن يكون للإتفاق على النظام التربوي ما يبرره ، فإن الحصول على هذه الموارد وتوظيفها بالشكل الأمثل واستخدامها أمر حيوي لبقلم النظام ، وهذا بدوره يتطلب نسقا من الرقابة والمساءلة والمحاسبة يضمن فاعلية وكفاية استخدام هذه الموارد بشكل ينعكس إيجابيا على الأهداف والمرامي المتوخاة .

٢. كذلك يمكن أن نلمس الحاجة إلى المساءلة بمفهومها الإيجابي الذي يتضمن الدينامية والحيوية إذ إن مهمة المساءلة لم تعد تقتصر على كونها مهمة إصلاحية طارئة وإنما هي مهمة همها الرئيس السعي لاستبصار نقاط قوة النظام ونقاط ضعفه وتعزيز الإيجابي منها وتدارك الخلل قبل وقوعه والعمل على منعه إن أمكن أو طرح بدائل معالجته قبل استفحال أثره. ويمكن اعتبار المساءلة وسيلة إثراء لنظمنا الاجتماعية إذ يتم عبرها تلاقح العقول العاملة في النظام عبر حوارها الهادف حول ممارسات إجرائية يعيشها النظام مما يعود بالفائدة على طرفي المساءلة " المسائل والمسايل " ويفيد كل منهما من وجهات نظر الآخر بتصورات بديلة نتيجتها تعاظم أداء النظام وتنامي فاعلية وكفاية مخرجاته .

٣. ولكن لا يمكن تصور تفعيل مفهوم المساءلة بعيدا عن قناعات العاملين وإيجابيتهم وإحساسهم بضرورة وفائدة ومردود توظيف هذا المفهوم بمعنى ضرورة شعور العاملين الجدي والتابع من أعماق ضمائرهم والمنطلق من إعادة صوغ مسلماتهم الذاتية بشأن موقفهم نحو تفعيل هذا المفهوم وأثره على جودة أداء النظام .

فنحن نسعى إلى بناء بعد الثقة الذاتية في نفوس العاملين وقبولهم بمبدأ المساءلة فيما بينهم وتنمية قدرتهم على مساءلة أنفسهم وتأكيد بعد الأخلاق المهنية لديهم ودفعهم للتقدم نحو تحمل المسؤولية الحقيقية في تطبيق واجبات الوظيفة بكل أمانة وإخلاص ، على اعتبار أن الوظيفة عمل وأمانة توجب المسؤولية والمساءلة أمام الله وأولي الأمر والناس والذات ، وهذا ما أشار إليه نبينا الكريم ﷺ في حديثه الشريف وتأكيد أنه الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه .

فالإنسان المسؤول يلتزم بأهداف متطلبات دوره المحددة ويمارس الرقابة والمساءلة الذاتية ومحاسبة نفسه بنفسه عن عمله قبل أن يسأله ويحاسبه الآخرون وهذا مما يدفعه للتوجه إلى تأدية واجبه برغبة وإتقان وتقان .

أي أننا نريد أفراداً عاملين في نظمنا الاجتماعية يحققون توقعات الأدوار التي يقومون بها ضمن مؤسساتهم ومنظماتهم التي يعملون فيها ؛ ليكونوا موظفين أكفيا يعيشون درجة من الرضا ، فاعلين بما يقومون به من عمل بدافع ذاتي نابع من داخلهم دون إجبار أو قسر أو إكراه .

وقد يكون أكثر ما تعاني منه نظمنا الاجتماعية اليوم هو أزمة في الأخلاق وغياب مفهوم مساءلة الذات ومحاسبتها ومراقبتها مراقبة ذاتية وأنه في الوقت الذي يرتقي فيه كل فرد عامل إلى المستوى الإيجابي من الأخلاق والمساءلة والمحاسبة فإن الكثير من أعراض الفساد والترهل الإداري ستنتهي بإذن الله وتعود للمجتمع قوته ونقاؤه وإنتاجيته وعطاؤه وتحول نظمنا من نظم ذات مستوى من الأداء ضمن حد أدنى مقبول إلى مستوى الأداء الأعلى الممكن أي إلى مستوى الإبداع ، فخاماتنا البشرية لديها الكثير من المقدرات والإمكانات الكامنة التي تحتاج إلى صقل وإعادة صوغ وترتيب مسملمات .

وهنا تبرز قضية أساسية على درجة عالية من الحساسية والأهمية والمتعلقة بدور الإداري في التقدم بالعاملين معه في النظام إلى حيث يجب أن يكونوا من مستويات الأداء المبدع . وقد يتطلب ذلك نظاما من الرقابة والمساءلة ينطلق من مستوى الحزم وتأكيد القواعد القانونية والحوافز بهدف الوصول بالعاملين في النظم الاجتماعية إلى درجة من التيقظ والوعي كي تمكنهم من إدارة أنفسهم بأنفسهم انطلاقا من مسلمات نظرية (٧) .

وأخيرا فإن المساءلة بجوانبها وأبعادها وعملياتها جميعا ليست تحقيقا أو محاكمة فحسب ، بل هي جملة من العمليات والأساليب التي يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفقا لما هو مخطط لها وضمن أقصى المستطاع ؛ أي أن الأداء يتم ضمن الأطر التي حددتها الأهداف والمرامي ووفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية ودون أي تسبب أو ترهل أو إهدار .

المراجع :

- ❖ Lello , John , “ Accountability in Education “ , London : Ward Lock Educational , 1979
- ❖ Silver , Paula F. , “ Educational Administration : Theoretical Perspectives on Practice and Research “ , N.Y. : Harper and Row , Publishers , 1983
- ❖ Urwick , L. , “ Axioms of Organization “ , Public Administration Magazine , Oct. , 1955

❖ مهدي زويلف & محمد قاسم القريوتي ، مبادئ الإدارة : نظريات ووظائف ، المطابع التعاونية : عمان ، ١٩٨٤



التقييم في الإدارة التعليمية

التقييم في الإدارة التعليمية

المقدمة

النظام التربوي أحد الأنظمة التي بلورها المجتمع لتلبية حاجات تربوية ،
شعر أنه لم يعد قادرا على ممارستها دون تأطير أو تنظيم .

والعاملون في هذا النظام يعيشون تحديات كثيرة تفرضها عليهم طبيعة
المرحلة التي تعيشها المجتمعات البشرية ، مرحلة تتسم بثورة في الآمال البشرية
وتفجرا معرفيا متناميا يصاحبه تقدم وتطور في نظم المعلومات سواء من حيث
جمعها أم تخزينها أم استرجاعها أم نشرها .

وقد فرضت هذه التحديات على المسؤولين عن النظم التربوية العمل الجاد
للمحافظة على توازن دينامي بين طرفي متصل النظام التربوي ببعديه الكمي
والكيفي (النوعي) .

إن مستوى ونوعية البرامج التربوية لا بد أن تكون في بؤرة الاهتمام
باعتبار أن نوع وكيف ما يقدم لأبنائنا لا يقل أهمية عن كنهه ، فمجتمع القرن

الحادي والعشرين سيكون مختلفا عما ألفته المجتمعات الإنسانية من معالم في مسيرتها السابقة ، والتي تميزت بدرجة من الاستقرار النسبي مع قطاعيه أو إقليمية في التوجهات .

إن المستقبل لن يقبل أن يتحمل النظم المتواضعة أو المنكفئة على نفسها ، فالانفتاح والتميز سيكونان من خصائص القرن الحادي والعشرين مما يستدعي درجة متقدمة في تميز النظم التربوية سواء أكان في مدخلاتها أم في عملياتها أم في مخرجاتها، إذ إن هذه النظم لا بد أن تكون قادرة على التفاعل الرائد المبادئ مع معطيات ومتطلبات مجتمع المستقبل .

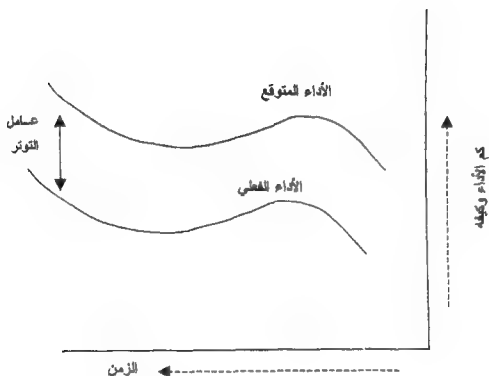
وفي ضوء ما سبق ، فإن الإداريين والقادة التربويين سيجدون أنفسهم أمام تحديات مستمرة من عملية صناعة قرارات ، وهذا يتطلب حصافة وفطنة وشمولية في التفاعل المنفتح مع كم هائل من بيانات ومعلومات بحاجة إلى مقدرة على تبصرها واستبصارها ورشد الاختيار من بينها حتى يتمكن القادة والإداريون التربويون من اتخاذ القرار الأكثر ملاءمة والأكثر رشدا.

فما يؤمن به الإداري وما يعتقد ، وما يحمل من قيم ، وما يتحلى به من سلوك له أثره في حياة المجتمعات الإنسانية وبخاصة أن مجتمعات اليوم مجتمعات مؤسسية يشكل قاداتها وإداريوها حجر الزاوية ، والمعلم البارز الذي لا يمكن إخفاء أثره .

ومن بين التحديات الأساسية التي تواجه النظم التربوية ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين ، المتوقع أن يكون قرنا متسما بتسارع في تفجر المعارف وتنام في الآمال والطموحات البشرية وسهولة في الاتصال والتواصل ، تطوير نظم تربوية قادرة على ممارسة عملية تقييم ذاتية مستمرة بأشكالها التكوينية والختامية كي تتمكن هذه النظم من كسب ثقة المجتمع ودعم المسيرة التربوية فيه .

النظام التربوي وثقة المجتمع :

يعدّ النظام التربوي نظاما اجتماعيا يحظى باهتمام قطاعات المجتمع المختلفة ولن يستطيع هذا النظام ممارسة دوره بشكل فاعل بمعزل عن دعم بيئته المحلية وما تشتمل عليه من نظم اجتماعية مزاملة له ؛ فتقّة المجتمعات الإنسانية بنظمها التربوية أساسية لتعميق روابط التفاعل بينها . وما دامت هذه النظم تمارس دورها بكفاية وفاعلية ، بقيت ثقة مجتمعاتها بها ودعمها لها عالية . وبعبكس ذلك تتراجع الثقة ويهتزّ الدعم الاجتماعي مما يؤثر في مدخلات وعمليات ومخرجات هذه النظم ، وفي هذه الحالة تبدأ شرعية هذه النظم بالاهتزاز سواء بالنسبة لبيئتها الخارجية أم للبعد المعنوي للعاملين فيها ، مما يؤثر في فاعلية أدائها ومن ثم على مجتمعتها بشكل عام . وتزايد الهوة بين الأداء المتوقع للنظام التربوي والواقع الفعلي لهذا الأداء ينعكس على تزايد في عامل التوتر الاجتماعي في هذه النظم وفي مجتمعاتها والشكل رقم (١٤) يبيّن ذلك ، ويلاحظ من الشكل أنه كلما زادت الهوة بين نمطي الأداء زادت الفرص لنمو عامل التوتر بين العاملين في النظام الاجتماعي وكذلك بين النظام وبيئته التي يعمل فيها . (Zammuto, 1982 : 8) .



الشكل رقم (١٤)

العلاقة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للنظم الاجتماعية

بالنسبة للنظام التربوي فإن الأداء المتوقع يشمل بعدين أساسيين ، هما البعد الكمي والبعد الكيفي . فتوقعات الأداء الكمي قد تشمل زيادة في الخدمات التي تقدم للعاملين من مثل تأمين صحي أفضل ، وإسكان ، وتقاعد ، وإضافة مدارس أخرى أو زيادة عدد معلمين وهكذا . أما البعد الكيفي الذي يشكل التحدي الأصعب لإدارة النظام التربوي ، فقد يشمل برامج تربوية أفضل أو فرص مشاركة أفضل في عملية صنع القرار ، أو تكافؤ فرص أفضل وما إلى ذلك .

إن تعامل الإداري التربوي مع متطلبات البعد الكمي للنظام التربوي ربما يكون ميسورا وممكنا إلى حد ما ، أما تعامله مع التوقعات الكيفية النوعية فليست بذات السهولة والبسر لأنها قد لا تكون واقعة ضمن بؤرة إدراك الإداري التربوي أو أنه لا يدركها أصلا . هذا إضافة إلى أنها تحتاج إلى جهد ووقت أطول نظرا لعلاقتها بالأبعاد البنائية للمتفاعلين داخل النظام وعلى صلة بالطريقة والأسلوب اللذين تتحقق من خلالهما عملياته المختلفة . وأن عدم إدراك هذه التوقعات أو ضبابية هذا الإدراك يؤدي إلى تنامي عامل التوتر الاجتماعي للنظام مما يؤثر سلبا على الثقة به وعلى درجة الاقتناع بالشرعية والمصادقية والدعم الاجتماعي الذي يمكن أن يحظى به النظام .

والنظام التربوي بشكل خاص غير قادر على ممارسة دوره بشكل فاعل بعيدا عن الدعم الفعلي لمكوناته البشرية الداخلية وبيئته الخارجية أيضا ، فهو مطالب بأن يكون نظاما منفتحا مع مكوناته الداخلية كافة ومنفتحا ومتفاعلا مع مكونات بيئته الخارجية ، فالإداري التربوي الناجح لا يعيش في برج عاجي بعيدا عن واقع وأطر نظامه التربوي .

من هنا فإن ممارسة عملية التقييم في النظم التربوية تعدّ أمرا لازما وضروريا لضمان التفاعل الواعي لهذه النظم مع توقعات الأداء الكمية والكيفية للعاملين فيها وليئاتها حتى يصبح بالامكان الوصول بهذه النظم وبيئاتها إلى مستويات تجعل منها نظما قادرة على ممارسة القيادة الواعية المدركة لمجتمعاتها ، فالتقييم مهمة إدارية أساسية .

كما أن للتقييم دوره الأساسي في مساعدة متخذ القرار ، باعتبار التقييم عاملا مساعدا على الاختيار المعقلن ما بين بدائل قرار يتم الوصول إليها مما يمكن من تحديد أفضل وأسلم لمعالم الخطوة التالية . فتقدم النظم التربوية ومقدرتها على

معايشة واقع بيئاتها ومتطلبات نماتها يعتمد بشكل كبير على عمق وموضوعية وشمولية عملية التقييم وكيفية .

التقييم مفهومه ومعناه :

١ التقييم عملية هدفها المساعدة على تشكيل حكم مبني على حقائق وعلى مشاهدات دقيقة عن نوعية وفاعلية نظام ما ، وقد تنوعت طرق تناول التقييم بتنوع الأطر المرجعية للمدارس التربوية التي تناولته ، فالمدرسة المتأثرة بتطور مفاهيم الإحصاء والقياس التربوي نظرت إلى التقييم على أنه مرادف للقياس التربوي وهذا واضح في كتابات "ثورندايك و هاجن" (Thorndike & Hegen, 1969). فالمدرسة التي تأثرت بالإجراءات والأسس التي قامت عليها فكرة اعتماد المؤسسات التربوية Educational Accreditation procedures نظرت إلى التقييم على أنه حكم مهني Professional Judgement تعتمد نتائج التقييم فيه على آراء الخبراء . أما المدرسة التي تأثرت بأعمال تيلر Tyler فتتظر للتقييم على أنه عملية يتم من خلالها مقارنة بيانات الأداء ومدى ارتباطها بتحقيق أهداف محددة واضحة (Tyler, 1942:492-501).

ومن تعاريف التقييم تلك التي تتظر للتقييم على أنه عملية تحديد للبيانات والمعلومات وجمعها بهدف مساعدة صانعي القرار على الاختيار من بين بدائل قرار متاحة من هذه التعريفات تعريف متأثر بأعمال سكريفن Scriven الذي ينظر إلى التقييم على أنه يهدف إلى التركيز على الجمع المنظم والمباشر للبيانات والمعلومات وتحليلها بهدف تقرير قيمة شيء ما (Scriven, 1967).

وقد عرّف سكرمان Suchman التقييم بأنه العملية الاجتماعية لصنع قرارات لها قيمة (Suchman, 1967:7) ، أما درسل Dressel فقد نظر للتقييم على أنه حكم يتعلق بقيمة أو أثر برنامج أو إجراء (Dressel, 1976:1) ، أما كارفن Carven

فالتقييم في نظره هو تلك العملية التي يتم فيها جمع بيانات ومعلومات عن جانب أو جوانب معينة لبرنامج ما ، وتحليلها وتفسيرها وتوظيف ما يتم التوصل إليه في إصدار أحكام قيمة تتعلق ببدائل قرار محتملة حول استمرارية أو تعديل أو إلغاء ممارسة أو برنامج معين (Carven,1980 : 34) .

إن من أكثر تعريفات التقييم انتشارا وارتباطا بالإدارة التعريف الذي طوره ستفليم إذ ينظر إلى التقييم على أنه عملية تشتمل تحديدا للمعلومات والحصول عليها وتزويد متخذ القرار بالمفيد منها بهدف إصدار حكم على بدائل قرار (Stufflebeam,1973:123-129). والتقييم من خلال هذا التعريف يشتمل مكونات ثمانية :

- ١ - إن التقييم عملية Process بمعنى أنه نشاط دوري ومستمر ومستقل له وسائله وخطواته وإجراءاته .
- ٢ - إن التقييم يهتم بالتحديد Delineating بمعنى أنه يركز على خدمة متطلبات المعلومات من خلال خطوات مثل التخصيص والتعريف والتفسير .
- ٣ - إن التقييم يهتم بالحصول Obtaining على المعلومات : بمعنى أنه يجعل المعلومات في متناول اليد من خلال عمليات ، مثل جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها بالاستفادة من أساليب الإحصاء والقياس .
- ٤ - إن التقييم يهتم بتزويد Providing متخذ القرار بالمعلومات التي يمكن أن يفيد منها النظام بشكل عام وكذلك نظمه الفرعية بشكل يخدم وعلى وجه أفضل حاجات التقييم وأغراضه.

- ٥ - إن التقييم يهتم بتوفير معلومات مفيدة Useful ومناسبة لمعايير محددة تم التوصل إليها عبر التفاعل بين المقيم والعميل .
- ٦ - إن التقييم يهتم بتوفير بيانات Data ومعلومات Information وصفية وتفسيرية ، والعلاقة بينها سواء أكان عن أشياء محسوسة أم معنوية.
- ٧ - إن التقييم يهتم بإصدار حكم Judging بمعنى أنه يعطى أوزاناً بحسب أطر قيمية محددة ، ويطور منها معايير تنفيذ كمعلومات ليتم ربطها بكل وحدة من الوحدات موضوع الدراسة أو الحكم .
- ٨ - إن التقييم يهتم ببدائل القرار Decision Alternative التي يقصد بها مجموعة من الاستجابات البديلة لسؤال محدد في موضع قرار .
- مما سبق يتضح أن التقييم يعدّ أمراً ضرورياً ولازماً لحركة التطوير والإصلاح التربوي ولا غنى للإداري التربوي الواعي والمسؤول عنه إذ إنه يشكلّ مطلباً سابقاً لإيجاد مناخ مهنيّ للتعامل مع فكرة التغيير وما يمكن أن تشمله من بدائل .

التقييم : الفلسفة وفاعلية الأداء

إن عملية التقييم في أي نظام تشكل بعداً مهماً من أبعاد ممارساته . فإدارة النظام وقيادته تستخدم عملية التقييم للوصول إلى أفضل قرارات ممكنة تتعلق بإدارة العاملين فيها . كما يستخدم التقييم لتحديد حاجات النظم المتعلقة بالتدريب والتطوير، فالتقييم يبرز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويراً وعلاجاً كما يمكن الاستفادة

من التقييم كمعيار يتم في ضوءه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها . كما يفيد .
التقييم كوسيلة تغذية راجعة يتعرف العاملون في النظام من خلالها إلى وجهة نظر
النظام في أدائهم . والتقييم يساعد على التوفيق الهادئ بين متطلبات المجتمعات
وما فيها من نشاطات اجتماعية متنامية وبين بنى نظم هذه المجتمعات بحيث يتم
إحداث تغيير سلس بعيد عن تعريض هذه النظم للهزات أو التوترات العنيفة .
فالتقييم الهادف المستمر يعمل كأداة صيانة وحماية للنظام المعين ، نظرا لأن التقييم
يعنى بالتكيف والتسوية التدريجية للأمور مما يجعل من حدوث التغيير وكأنه أمر
طبيعي .

والتقييم يوفر المقدرة على الاختيار الحكيم من بين بدائل مطروحة ، كما
يساعد على تحديد معالم الخطوة الآتية . فتقدم النظم التربوية ومقدرتها على التكيف
تعتمد بشكل كبير على مدى وعمق ودقة عملية التقييم ونوعها .

كما يشكل التقييم مهمة رئيسة من مهام الإداري ، ومن خلال ممارسة هذه
المهمة يناقش ويراجع الإداري الأداء وينظمه كي يتأكد من أنه يتم وفق معايير
محددة . فممارسة عملية التقييم تفترض أن معايير أداء معينة قد تم تطويرها خلال
عملية التخطيط ، فعملية التقييم تعني تقييم أداء معين في ضوء معايير محددة ، وفي
حال ملاحظة أي انحراف يتم اتخاذ إجراءات تصحيحية . والتقييم ليس دائما عملية
أخيرة في سلسلة المهام الإدارية ، بل إنه عملية مصاحبة للمهام كلها ، وحيثما
يتطلب الموقف إجراء تعديلات أو ممارسات تصحيحية على الأداء .

إن مجرد وجود برنامج تقييم كجزء مكون في أي نظام يعد أمرا له دلالاته،
من حيث أنه يقع كل من له علاقة بالنظام ، بأن النظام منفتح وراغب في التجاوب
مع بيئته ، وهو لذلك يستحق الدعم والمساندة . فالتقييم عملية مهمة تستحق أن
تكون موضوع رعاية وعناية لأسباب عدة لعل من أبرزها :

﴿ إنه عبر التقييم يمكن التعرف إلى ثغرات البرنامج المعين وتعمق المسلمات والأسس التي يبنى عليها ، ومحاولة طرح تحديث لها ، أو إعادة تناغمها وانسجامها .

﴿ إن التقييم ييسر اكتشاف إيجابيات برنامج معين وفوائده ، ويساعد على توثيقها وتشجيع الاستفادة منها في مواقف أخرى .

﴿ إن التقييم يساعد على إثراء المعرفة وصيانة النظم وتفعيل التحديث فيها (Glaser,1983:240) .

﴿ إن ممارسة عملية التقييم تتم لخدمة توجيه عمليات النظام والتأكيد للمسؤولين والمخططين أن الأمور تسير وفق خطة سليمة ، ولجعل الخدمات متجاوبة ومطواعة للمستفيدين منها .

فالتقييم يستخدم لاختيار بديل من بين مجموعة ممكنة من البدائل كما قد يستخدم لإحداث تناغم وانسجام في برنامج ناشط أو للحفاظ على الضبط النوعي للبرنامج ، أو لإلزام المروسين بالتجاوب مع التعليمات وإطاعتها ، أو لتوثيق أهلية النظام لميزانيته ، أو لتحقيق دعم لمشروع مرغوب فيه (Cronbach,1980:11-13) .

إن المقيم في ممارسة دوره التقييمي يقوم في حقيقة الأمر بممارسة عملية تربوية ، فنجاحه في مهمته يتوقف على ما يقوم به لتطوير إمكانات عمله والمستفيدين منه ، فليس من مسؤولية المقيم اتخاذ قرار عن عمله بل أن مسؤوليته أن يحرر عمله مما ألفه ومما يحيط به من ضبابية أحيانا ، وأن يتفقه ويهينه لتفهم بيئته وتفهيم المواقف والأبعاد التي تحيط بها ، مما يجعله أكثر مقدرة على اتخاذ قرار ذكي فطن . فالمقيم كالمربي يكمن دوره في تبصير عمله بأهداف عمله وبالتقييم التي يقوم عليها وهذا يعدّ من مسؤولياته ومتطلباتها مهما من متطلبات دوره . أي أن من مسؤوليات المقيم رفع مستوى إدراك وتبصر وفهم عمله بإحتمالات

وبدائل تطوير النظام كافة سواء المؤجلة منها أم المعجلة (Cronbach,1980:161).
فهدف التقييم ليس توفير إجابات قاطعة وحقائق تسلطية لا جدال فيها ولكن هدفه توضيح الأمور وتوثيقها وطرح أسئلة جديدة حولها وتطوير إدراك جديد لها
(Lindblom,1977) .

فالتقييم السليم ليس مجرد تجميع للشواهد والأدلة ، ولكنه التحليل العلمي
المدرّس لتلك الشواهد في ضوء الأهداف المتوخاة والمتفق عليها . ولذلك
فمصدقية تقييم الأداء تعتمد على مدى ارتباط عملية التقييم بتحليل الأداء في ضوء
مجموعة الأهداف المحددة وليس في ضوء أية أهداف أخرى (Tayler,1970 : 13).

فمردود التقييم يتوقف على مدى ما يقدمه من بدائل حول الأمور والقضايا ،
مما تكون نتيجته تمكين أفراد النظام المعين من التفكير بوضوح أكثر والمقدرة على
ممارسة المناقشة الواعية للخطوة الآتية . إن متطلبات إنجاح مناقشة الخطوة الآتية
التي تتلو اختبار بديل / بدائل العمل تتطلب أن يمارس المقيم دوره عبر السبل
التشاركية ، التي يتم خلالها تشارك المقيم مع أفراد النظام موضع التقييم بهدف
تطوير تفهم أفضل لأحداث النظام ، ومن ثم اتخاذ خطوات أكثر ملاءمة ومعقولة .
فتأثير المقيم يأتي عبر اندماجيته وتشاركيته لا من خلال عزلته وعدم أكثرائه ،
وبحسب العديد من الدراسات (Alkin, Daillah and white,1979) ، تبين أنه لا
يوجد شيء أفضل من المشاركة الذاتية والشخصية في إنجاح عملية التقييم . إذ إن
المهم هو حفز المعنيين بالتقييم والمتأثرين به وتعميق اهتمامهم ، كي يتعلموا من
مشاركاتهم في عملية التقييم ، وإثارة فضولهم ورغبتهم في التعامل مع ما في جعبة
المقيم من آراء وبدائل ، وكذلك مناقشة ما في حوزتهم من تصورات واحتمالات .

وقد بين بوين Bowen أن دراسة باتون ورفاقه في عام ١٩٧٧ أشارت إلى
أنه حيثما كان هناك اهتمام بإيصال المعلومات إلى الأشخاص المعنيين بها
والمستفيدين منها حقق التقييم أثره وعلى العكس من ذلك فلإن غياب الاهتمام

بالمعامل الشخصي أدى إلى ضعف في الأثر الذي يمكن أن يحققه التقييم .
(Bowen , 1977: 543-556)

إن الاهتمام ببعد التشاركية في عملية التقييم يجب أن لا يوقع المقيم في تيه الخضوع للآراء غير المدروسة أو الآراء ذات الأبعاد والمصالح الشخصية لأن المقيم سيفقد معظم تأثيره إذا كان تقييمه مدفوعاً بأهواء أصحاب السلطة والنفوذ ، أو بأهواء أية جماعة خاصة أخرى ، إذ إن متطلبات المحافظة على قوة دور المقيم وقيمه تفرض عليه أن تكون تصرفاته نابعة من استقلالية تامة مما لذلك الأثر على عمليتي التقييم وصنع القرار .

إن هناك علاقة وطيدة بين التقييم وعملية صنع القرار والتخطيط الاستراتيجي ، فكل منها معني بإصدار أحكام حول أفعال وإجراءات منظمية والفرق الوحيد بينهما أن لكل واحد منهما بعداً زمنياً دالاً عليه . فالتقييم هو إصدار أحكام عن أداءات ماضية أو جارية ، وصنع القرار يتعلق بإصدار أحكام عن أداءات تتعلق بالحاضر ، والتخطيط الاستراتيجي يتعلق بإصدار أحكام عن أداءات تتعلق بالمستقبل .

إن هذه الأمور الثلاثة يتم التعامل معها في معظم النظم والمؤسسات وكأنها منفصلة عن بعضها البعض مما يوجد مشاكل في بعد استمرارية ربط الماضي بالحاضر والمستقبل . فمعظم الإداريين معنيون بشكل مباشر بأداءات الماضي والحاضر ، وقلة منهم تعنى بأداءات المستقبل ، مع أن الماضي يمكن أن ينظر إليه على أنه مفيد بالدرجة التي يمكن أن يساعد بالتنبؤ بالمستقبل وبخاصة في عالم متغير باستمرار .

إن أداءات النظم ومحدداتها تعيش عملية تغيير مستمرة وذلك يتطلب وضوحاً في المسلمات المتنامية التي تقوم عليها واستبصارها عبر التعامل مع أبعاد كل من التقييم وصنع القرار والتخطيط المستقبلي على أنها مكونات تكمل بعضها

بعضاً في عملية إصدار أحكام حول الأداء ، فما كان يعدّ مستقبلاً في وقت ما سيصبح في النهاية حاضراً وسينتقل إلى ماضٍ . فالتعامل مع هذه الأمور الثلاثة وكأنها مكونات منفصلة يخلّ باستمرارية أداء المؤسسة ويؤدي إلى تعثر في مقدراتها على تعديل هذا الأداء لتتسجم مع المتطلبات التي يفرضها المستقبل ضمن إطار من التحول في المحددات .

وباختصار فإن التقييم وعملية صنع القرار وعملية التخطيط المستقبلي نشاط واحد غير أنه ذو توجهات زمنية متباينة ؛ لذا فإن المؤسسات بحاجة إلى أن تتعامل مع هذه الأمور الثلاثة كعمليات مكملة بعضها بعضاً في مسعى المؤسسة للتجاوب مع تطور التغيرات في الأداءات المفضلة أو في المحددات . فالتقييم يوفر لنا معلومات حول أثر الأداء في ضوء مفضلات جارية . وعملية صنع القرار تساهم في تعديل الأداء كي ينسجم مع مفضلات موجودة ضمن محددات جارية . أما التخطيط الاستراتيجي فيجب أن يشكل مصدر إعلام لمتخذي القرار في الحكم على العلاقة بين الأداءات الجارية ومفضلات مستقبلية ضمن إطار محددات متغيرة ، فالأمور الثلاثة هي بالضرورة نشاطات مترابطة .

إن الأداء الفاعل لعملية التقييم يتطلب أن تقوم المؤسسة بالتجاوب مع مفضلات متطورة متتامة عبر الزمن مما يزيد من تكيفها مع بيئتها ويؤدي إلى تجديد مستمر فيها ويثبت شرعيتها من خلال إشباعها للحاجات المتغيرة للأفراد الذين يتفاعلون معها عبر الزمن . بمعنى أن المؤسسات يجب أن تركز على واقعية الأداء مع إدراك أن المفضلات والمحددات تتغير مع الزمن . فمن الضروري أن ينهك الإداريون والمقيمون في ممارسة عملية تقييم مستمرة لأداءاتهم . فالأداء الفاعل اليوم يمكن أن يكون غير فاعل في الغد ما دامت المفضلات والمحددات تتغير، فهدف المؤسسة أن تصبح فاعلة باستمرار .

ملاحق التقييم في الإدارة التعليمية :

إن التقييم يعمل على وضع الأمور في بؤرة الاهتمام وربما أسهم في إيجاد شعور بالأزمة كما أنه يحفز على زيادة الاهتمام والانتباه في التعامل مع المألوف مما يساعد في التأثير على متخذي القرار ويحفزهم إلى القبول بممارسة مغامرة اتخاذ قرارات جديدة . ويمكن إبراز الملاحق الآتية للتقييم في الإدارة التعليمية :

أولاً : ينطوي التقييم على :

- أ - تحديد الأهداف الرئيسية والأغراض المحددة للنظام التربوي برمته
- ب - وضع معايير إنجاز تربوية ملائمة ومرنة .
- ج - تحديد المدى الذي وصله تحقيق الأهداف .
- د - إبراز التفاوت بين النتائج التي تم التوصل إليها والمعايير التي وضعت لكل هدف .
- هـ - تفسير النتائج .

ثانياً : ينبغي أن يستند التقييم إلى معرفة وثيقة بالمتعلمين ، وإلى إدراك شامل وفهم منفتح للحياة الثقافية السائدة في المجتمع ككل وفي بيئة المتعلم المباشرة سواء الداخلية منها أم الخارجية ، وإلى معرفة العناصر الجوهرية في البيئة التعليمية والتعلمية ، ومعرفة الأهداف والمرامي المحددة للنظام التربوي وأنظمته الفرعية كافة .

ثالثاً : تغدو عملية التقييم أكثر إلحاحاً وأشد صعوبة كلما ازداد النظام التربوي تعقيداً واتسعت وتنوعت مخلفاته ومتطلبات عملياته لذا لا يمكن التعامل بسطحية مع الحاجة إلى التقييم إذ لا بد من تعمق الأساليب

المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات ومن ثم تشكيل الحكم الأنسب الذي يعدّ جوهر عملية التقييم .

رابعاً : يُعني التقييم الفعال بدراسة الممارسات القائمة وتقييم الهيكل التنظيمي والتوصل إلى أحكام متزنة حول جودة وملاءمة المدخلات والعمليات والمخرجات . وهذا النوع من التقييم يشكل أساساً للتطوير الذاتي للأفراد المعنيين ولاستمرارية فاعلية المؤسسة وتعرض العاملين فيها لخبرات تعليمية وتربوية مثرية .

خامساً : إن التقييم الفعال عملية مستمرة وشاملة وتعاونية يشترك فيها العديد من الأفراد سواء من داخل النظام التربوي أم من خارجه .

سادساً : إن التقييم المناسب القائم على الشجاعة والتواضع والاهتمام والثقة يمكن من تحديد نقاط القوة والضعف في الممارسة القائمة ، وإذا رافق هذا التقييم قرارات حكيمة ورشيدة مع إدارة ذات كفاءة عالية وأداء متميز ودعم شعبي مناسب فإن الممارسة المقترحة اليوم ستغدو ممارسة عامة مأسسة في الغد .

سابعاً : إن انطلاق عملية التقييم من استخدام البيانات الموضوعية واتباع الإجراءات العلمية ، يجب أن لا يغفل أن هناك سبلاً تقييمية أخرى لا بد من إيلائها الاهتمام اللازم ، إذ إن العملية التربوية تتضمن جوانب ليس من السهل تكميتها مثل الأبعاد البنائية للمتعلم من نمو ونضج شخصيته وقيم واتجاهات وغيرها .

ثامناً : إن عملية التقييم يجب أن تشمل جميع جوانب النظام التربوي متجنبة الرؤى الضيقة أو المقولبة ، إذ لا بد من النظرة الشاملة الواسعة وأن يتم التقييم وفقاً لجدول زمني مدروس ومنطقي ومتسلسل لأن النظام

التربوي نظام معقد ومعقد ويجب أن يدرس بصورة شاملة ، فالحكم المتسرع والمستند إلى عوامل متشائمة سوف يؤدي لا محالة إلى الوقوع في الخطأ .

تاسعا : إن مهمة التقييم ستزاد صعوبتها في المستقبل نظرا لتزايد وتوسع الحراك الاجتماعي وتباين الخلفيات والأطر الثقافية والمستويات الاقتصادية مما يجعل مهمة التقييم مهمة أكثر صعوبة مما هي عليه اليوم إذ لا زالت مجتمعات اليوم تعيش درجة مستوعبة من التماسك والتجانس والاستقرار .

التقييم والمساءلة في الإدارة التعليمية :

إن مناقشة المهام التي يقوم بها الإداري أو القائد التربوي يجب أن تتضمن جانبا مهما يتعلق بالربط بين مفهومي التقييم والمساءلة " Evaluation and Accountability " ومناقشة هذين المفهومين والعلاقة بينهما يعدّ أمرا ضروريا بسبب تنامي دور النظم التربوية في المجتمعات البشرية وزيادة حساسيتها لهذه المجتمعات إضافة إلى تضخم وتزايد البعد الاستثماري للنظام التربوي مما يؤكد ضرورة الاهتمام بهذين المفهومين .

وقد تزايد الحديث عن هذين المفهومين وعن العلاقة بينهما منذ السبعينات ، هذا بالرغم من أنهما مطروحان منذ أمد بعيد ، غير أن تزايد الحديث عنهما مرتبط بتزايد هوة الثقة بين المواطنين وبين العاملين في النظم التربوية سواء أكان على مستوى التعليم الإلزامي أم التعليم الثانوي ، أم على مستوى التعليم في كليات المجتمع ، أم على مستوى التعليم العالي . فمخرجات النظم التربوية وما يثار حولها

من تساؤلات وإشكالات اجتماعية وثقافية تعد من الأسباب الكامنة خلف المطالبة المتنامية لممارسة مساءلة تربوية Educational Accountability فالعديد من النظم التربوية سواء في بلدان العالم المتقدم أو العامل النامي قد خيبت آمال مواطنيها كأداة فاعلة وإيجابية في بناء المجتمع المنشود وصوغ الإنسان الصالح . وإن كتاب أمة في خطر Nation At Risk الذي وزع عام ١٩٨٤ في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل The Nation Commission on Excellence in Education يعدّ دليلاً ساطعاً على عدم رضا دولة متقدمة مثل الولايات المتحدة وعدم قناعتها بواقعها التربوي . لذا فإن المطالبة بالمساءلة التربوية قائمة على اعتقاد المواطنين بأن التربية قد فشلت في التحقيق الفاعل لتوقعاتهم شأنها في ذلك شأن إخفاق عدد من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ويتضمن مفهوم المساءلة مسؤولية اختيار مجريات عمل يمكن أن تضمن تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة وضمن سياسات ومصادر متفق عليها ، كما يتضمن وجود شواهد دالة على درجة تحقق ذلك . وقد تمت في السنوات الأخيرة محاولات لمساءلة وتقييم البرامج التربوية وبخاصة على مستوى التعليم العالي . ولم يكن هدفها التجاوب مع الضغوطات الخارجية المطالبة بتطبيق مفهوم المساءلة والمحاسبة فقط بل ،وبسبب ضغوطات داخلية ، مطالبة بإعادة توزيع المصادر والحاجة إلى المحافظة على نوعية البرامج وتطويرها . وهذه المحاولات شاملة لأنها تسعى إلى التجاوب مع قضايا مؤسسية تشتمل مدى وإسعا في صنع قرارات النظام التربوي .

وتقوم محاولات مساءلة وتقييم هذه البرامج على أساس تعيين مجموعة أشخاص / شخص كوسيط مسؤول عن إدارة برامج التقييم وتنفيذها . وبإي ذلك إجراء دراسة ذاتية تقوم بها الفئات المعنية بالبرامج والقائمون عليها وتشمل الدراسة الإداريين وهيئة التدريس ، والموظفين ، والطلبة ، والخريجين وتسهيلات النظام

كافة وتتم هذه الدراسة في ضوء معايير تقييم معدة ومدرسة تتضمن الغرض من التقييم ، وتوجيهات عامة للسير وفقها ، ومجالات البرنامج التي تجمع المعلومات بشأنها ، ونماذج مقننة تتولى جهات البرامج المعنية ملئها .
وتشمل الأبعاد الرئيسة للبرنامج التي يفترض أن تغطيها الدراسة الذاتية ما يأتي (Carven,1980, 441-442) :

- ١ - إطار البرنامج : ويشتمل الجانب التاريخي ، والمنظمي وموقع البرنامج ضمن الإطار الأكاديمي .
- ٢ - حاجات البرنامج : ويشتمل حاجات البرنامج كما يراها المجتمع، والطلبة والعاملين فيه ومتطلباته المهنية كذلك .
- ٣ - معلومات عن البرنامج : ظروفه الأكاديمية ، ومدة ومتطلبات الحصول على الدرجة الأكاديمية فيه ، ومتطلبات القبول فيه، ومعلومات تغذية راجعة عن خريجه ، وتفرعات البرنامج وإمتداداته.
- ٤ - المنهاج : ويشتمل مجموع الخبرات التربوية وملاءمتها ، وعلاقة المواد التي يقدمها بمتطلبات الدرجة .
- ٥ - الطلبة : طبيعة الطلبة المسجلين فيه ونسب المتقدمين والمقبولين ومستوى الطلبة ، ونسبة المتمربين ، وعدد المتخرجين ، والخبرات الميدانية المتوافرة للطلبة ، ومستقبل الطلبة في سوق العمالة ، وتوقع حاجات الطلبة المستقبلية .
- ٦ - أسرة البرنامج : وتشتمل أعضاء هيئة التدريس والموظفين ، ونوعيتهم ومصادر الحصول عليهم ، وطريقة تعيينهم ، وكيفية هيئة التدريس وقابليتها للنمو الأكاديمي ، وتطور هيئة التدريس وخطط

تجدها ، وثبيتها وترقيتها ، وتسرب هيئة التدريس والموظفين ،
والتمييزات الجديدة ، وسياسة الرواتب ، وأنماط عبء ونصاب
أعضاء هيئة التدريس وطرق وأساليب تقييم العاملين ، وكيفية
ومستوى الروح المعنوية لأسرة البرنامج .

٧ - الوضع المالي : مصادره ، وكميته ودرجة ملاعته ، والحاجات
الحالية والمستقبلية ، ومؤشرات متطلبات الميزانية ، وفرص تمويل
متطلبات نماء برامج جديدة ومدى ملاعة المساعدة المالية للطلبة .

٨ - تسهيلات البرنامج : مدى ملاعة تسهيلات البرنامج ، وحاجاته
المتوقعة للأجهزة .

٩ - خدمات داعمة لبعء البرنامج الأكاديمي : مثل مدى ملاعة المكتبة ،
وملاعة الوسائل ، والإرشاد الأكاديمي ، وخدمات الإرشاد المهني
للطلبة .

١٠ - توصيات : توصيات يضعها القائمون على الدراسة الذاتية للبرامج
تتعلق بتغييرات في البرنامج أو تطويره وتحسينه .

وبعد بلورة هذا المنظور الشامل من البيانات يتم التأكد من شموليتها
وسلامتها ووضوحها قبل توظيفها في عملية إصدار أحكام تقييمية . ومن ثم يتم أحد
الأمرين : فإذا كانت نتائج التقييم إيجابية وظهر أن البرنامج ذو " صحة جيدة " ، وأنه
يمكن أن يستمر دون تغيير أو إجراء تعديلات طفيفة ، فإن عملية التقييم تختتم
بتطبيق التوصيات النهائية التي توصل إليها القائمون على البرنامج . أما إذا بينت
نتائج الدراسة أن البرنامج بحاجة إلى متابعة عملية التقييم ؛ عندئذ يشكل فريق
تقييم ليمارس تحليل وتقدير أبعاد ومكونات البرنامج ومن ثم التوصية بخطوات
وإجراءات من شأنها أن تخدم كيف البرنامج ونوع الممارسات التي يؤديها .

وضمن محاولة تقييم العملية التعليمية يمكن مناقشة التساؤلات الآتية

وهي تتمحور حول لماذا ، ماذا ، من ، متى:

أولاً : لماذا نقيم التدريس والمدرسين ؟

أ - لتكون بعدا يساعد في قرارات تتعلق بشؤون الموظفين مثل :

- التثبيت في الخدمة
- الترقية
- مهمات تدريسية
- الراتب
- المكافآت
- الحوافز

ب - لتكون بعدا يساعد على التطوير والتحسين من خلال :

- تحديد مجالات التطوير
- تحديد مجالات القوة
- اختيار أثر المستجدات

ج - لتكون بعدا يساعد في إعلام الجماعات ذات الاهتمام مثل :

- الجسم الطلابي
- مجالس الآباء والمعلمين والمجالس التربوي المعنية
- المؤسسات والجهات الحكومية

د - لتكون بعدا يساعد على البحث التربوي في مجالات التعلم والتعليم

ثانيا : ماذا نقيّم ؟

ونتم عبر مرحلتين :

أ - مرحلة التحضير

- تقييم سير العمل وذلك من خلال :
- تقييم النشاطات التي تمكن من متابعة المستجدات في مجال المواد الأكاديمية
- تقييم النشاطات التي تمكن من متابعة المستجدات في المجال المهني (التعليم والتعلم) .
- تقييم النشاطات التي تمكن من متابعة الربط بين مفاهيم النظام والتعلم والتعليم.
- تقييم مواصفات المساق ويشتمل على :
- تقييم مخطط المساق وتفصيله وجدوله الزمني .
- تقييم متطلبات المساق التي تشتمل :
- أهداف المساق
- أدوات التقييم
- النشاطات التعليمية
- قائمة المراجع
- إرشادات التعامل مع المساق
- الكتب المقررة

ب - مرحلة التنفيذ :

- تقييم ما يتعلق بنشاطات المعلم وذلك من خلال مدى مقدرته على:
- تقديم خطة واضحة للمساق

- تفهم مخرجات المتعلمين
- تسهيل المناقشات الفعالة
- العمل الجماعي الفعال
- تفهم وتوضيح طرق وأساليب التدريس
- توفير الفرص المناسبة لممارسة التلاميذ لطرق وأساليب التدريس
- احترام وتشجيع وجهات النظر المختلفة
- بناء وسائل تقييم مناسبة
- توفير معلومات تغذية راجعة وتقييم مفيدة
- تقييم ما يتعلق بخصائص المعلم تشمل :
 - اتصاف المعلم بالعدالة والموضوعية
 - اهتمام المعلم بتعلم التلاميذ
 - اهتمام المعلم بساعات وجوده في المكتب
 - اهتمام المعلم بدافعيته الذاتية ودافعية تلاميذه
 - اتصاف المعلم بالجدية والمتابعة الحثيثة والحزم
 - أن يكون محترماً
 - أن يكون داعماً
 - أن يكون تواصلياً
- تقييم ما يتعلق بأنشطة التلاميذ من خلال مقسدة التلميذ على:
 - تحديد وتفهم النصوص
 - تتبع مضامين وبنى المساقات
 - فهم منطلقات سبل التمييز بين الأشياء

- فهم الأساليب التعبيرية ووصفها
- فهم وجهات النظر
- مناقشة مواضيع مختارة
- تفسير افتراضات وقيم المضامين
- تقديم تفسيرات المضامين والدفاع عنها
- تقديم تفسيرات الآخرين والدفاع عنها
- مشاركة الآخرين في الإعداد للقاء صفى
- إدراك تعلّمه وتقييمه .
- تقييم ما يتعلق بخصائص التلميذ :
 - مدى استعداده
 - مدى دافعيته
 - مدى تعاونه
 - مدى إنصافه
 - مدى ارتباطه
 - مدى دعمه
 - مدى حزمه وجدنيته
 - مدى انفتاحه على وجهات النظر الأخرى
 - مدى إقباله واستعداده للمغامرة
- تقييم ما يتعلق بالتعلم من خلال :
 - تقييم نماذج لأعمال التلاميذ
 - تقييم نماذج آداءات التلاميذ
 - تقييم نماذج نتائج امتحانات التلاميذ
 - تقييم نماذج آداءات التلاميذ ذات العلاقة بمساقاتهم الدراسية
- تقييم ما يتعلق بالمحتوى الدراسي وذلك من خلال :
 - تقييم نوع المساق الذي يشتمل :

- متطلبات المساق
- موقع المساق من المنهاج
- زمن المساق ومكانه
- تقييم التزامات المعلمين المهنية وتشتمل :
- نشاطاتهم البحثية
- نشاطات خدمية
- تقييم العوامل والمتغيرات الذاتية على المحتوى

ثالثا : من يستطيع التزويد بالمعلومات ؟

يمكن الحصول على المعلومات عبر المراحل الآتية :

- التلاميذ الحاليون
- التلاميذ السابقون (الخريجون)
- الرفاق
- رؤساء الأقسام
- الشخص ذاته
- المشرفون التربويون

رابعا : متى يمكننا التقييم ؟

يمكن أن يتم التقييم :

- في بداية المساق
- في أثناء المساق
- في نهاية المساق
- ما بعد المساق

التقييم في الإدارة التعليمية : نظرة أخلاقية

إن أهمية ممارسة عملية التقييم في الإدارة التربوية أمر لا خلاف عليه ، ولكن مهنة إنسانية بكل أبعادها كالمهنة التربوية ليس من اليسير تقييمها والحكم على فاعليتها ، وبخاصة إذا تم إدراك أن مسألة التقييم في التربية مسألة تحيط بها أحكام قيمية ، فالحكم قد يختلف من فرد لآخر بناء على مفاهيمهم وقناعاتهم لما يشكل إدارة تربوية فاعلة . إذا فما مضمون ومعنى مفهوم إدارة تربوية ناجحة ؟ وكيف يمكن تقييم " النجاح " في الإدارة التعليمية ؟ وما محكات ومعايير هذا النجاح ؟ ألا تختلف هذه المحكات والمعايير باختلاف المجموعات المرجعية ذات العلاقة بالنظام التربوي من معلمين ، ومدراء ، وأولياء أمور ، وغيرهم .

إن عملية التقييم تهتم في جوهرها بتحديد درجة تحقق أهداف النظام التربوي ومرامييه ، وبما أن هذه الأهداف والرامي تترجم بالضرورة من خلال مدخلات النظام وعملياته ومخرجاته لذا فإن التقييم هو العملية التي يتم من خلالها تحديد درجة تحقق هذه الأهداف في أداء مكونات النظام التربوي جميعها .

إن الحكم على نجاح النظام التربوي من خلال الإنجاز الكمي المعلمن لأهدافه يلقي قبولا لدى الممارسين والمسؤولين التربويين الذين كثيرا ما يعانون من ضغط السياسيين والاقتصاديين وغيرهم من الفئات المقتونة بالمنجزات الكمية أو الرقمية للنظم التربوية . وهناك بعض الباحثين أشاروا إلى أنه ليس المهم التحقق الرقمي لأهداف النظام التربوي بقدر ما تكون هذه الأهمية كامنة في قيمة هذه الأهداف وفائدتها للفرد والمجتمع ، بمعنى أن تكون الأهداف في ذاتها قيمة (Scriven , 1967 : 39-83) .

ويرى جوبا Guba و لنكولن Lincoln أن نظم التقييم التقليدية القائمة فقط على التأكد من تحقق أهداف سلوكية هي نظم مفلسة لأنها لا تهتم بالاهتمامات الحقيقية لمجتمعاتها ، فمثل هذا التقييم قد يوفر معلومات رقمية مثلا ٩٠% ممن هم في سن التعليم ملتحقون بالمدارس ، ولكن ليس بالضرورة أن تكون لهذه النسبة المنوية دلالتها الكيفية فالتساؤل يكمن في مدى العلاقة الحميمة بوجود التلاميذ في المدارس وتعرضهم لتعلم وتربية لها قيمتها في تفعيل وتحريك المتعاشين مع هذا التعلم (Guba & Linedn, 1981: IV).

لذا فإن ستفليم Stufflebeam يعرف التقييم بأنه فعل يتضمن فحص شيء ما والحكم عليه وعلى قيمته ونوعه وأهميته وكميته ودرجته وظروفه (Stufflebeam, 1975: 7-12, 17). فحتى يعدّ نظام تربوي ما أنه نظام فاعل فإن على المتعلم أن يناضل ويسعى نحو مقاصد متفق على أنها ذات قيمة أي لها علاقة حميمة بمتغيرات فلسفية وثقافية وأخلاقية وتاريخية وبمستوى حضاري معين .

وقد أكد العديد من الباحثين التربويين أن أفضل تأتٍ أو تناول لعملية التقييم التربوي هو التقييم الذي تتم مناقشة معاييرهِ مع المتأثرين والمعنيين به كافة بعيدا عن أية تحيزات سياسية أو اجتماعية أو غيرها، إذ إن هناك أطرافا عديدة ومختلفة لها مصلحة في إصدار أحكام على ممارسات النظام التربوي ، وهذه الأحكام لا بد أن تمس سلبا أو إيجابا أفرادا معنيين لهم صلة أو علاقة بالنظام التربوي فعلى سبيل المثال؛ إذا كان من أهداف عملية التقييم تقرير مدى المساعدات أو الدعم المالي للنظام فلا شك أن هناك احتمالية في أن تحاول تلك الأطراف أو بعضها التأثير على القرار ليأتي هذا الدعم أكثر انسجاما مع تحيزاتها، وذلك بشكل معضلة أخلاقية تعيشها عملية التقييم في النظم التربوية (Forest, 1976: 19).

(Kinsey, 1981: 155-168).

الإداري التربوي والمعضلات الأخلاقية في ممارسة عمليات التقييم :

تتعايش عملية التقييم في النظم التربوية مع معضلات أخلاقية تتبع في مجملها من واقع الحياة ومن هذه المعضلات :

أولاً : هل يفترض إعلام المقيم أن هناك مقيماً يمارس دوراً تقييمياً أو أنه من الأفضل أن يبقى دور المقيم دون إعلان كـتـبرير لضمان دقة البيانات الناجمة عن عملية التقييم ؟

تعدّ هذه معضلة في البحوث الكيفية التي تتجاوز في عنايتها بعد الكم إلى الاهتمام ببعد الكيف والنوع ، وتتطلب هذه المعضلة من أن وعي المقيمين بأنهم موضع تقييم قد يدفعهم إلى تعديل أو تكيف سلوكهم وهذا يجعل من غير الممكن على المقيم أن يتلمس السلوك الفعلي للشخص أو الأشخاص في الموقف المعين .

ثانياً : هل يفترض على الأقل أخلاقياً أن يشارك المقيمون معطيات التقييم التي وصلوا إليها مع الأفراد الذين كانوا موضع التقييم ؟ أم أن المفروض أن لا يتجاوز تعميم نتائج التقييم الأفراد الذين هم في موضع السلطة في المؤسسة؟

إن واقع الأمر يبين أنه من الممكن تعميم نتائج التقييم على كل المعنيين به، وفي أحيان أخرى يمكن أن يتم التعميم حتى على الجمهور بهدف تحجّصه وتمحيصه، غير أنه يمكن التعامل مع معطيات التقييم بخصوصية بمعنى أن لا يطلع عليها سوى المسؤولين المعنيين فقط .

ويمكن تدبر هذه التوجهات في ضوء مفهوم أدائي واضح ، بمعنى أنه إذا كان الهدف نمو العاملين وإدراكهم واقع أدائهم ، فلا شك أنه من المفيد أن يتم إطلاعهم على نتائج تقييمهم ، أما إذا كان الهدف تبصير الجماهير وتنقيتها فيمكن صوغ معطيات التقييم بشكل يمكن الفرد العادي من تفهمها واستنباط نتائج وأحكام

منها ، أما إذا كان هدفها إصدار أحكام فيمكن تخصيص الإطّلاع على نتائجها بالمسؤولين فقط .

وعلى أية حال يجب أن لا يغيب عن بال متخذ القرار في مثل هذا المجال أن فاعلية الإداريين قد تتعثر أحيانا إذا ما اتخذوا قرارا بتعميم نتائج التقييم كافة على العاملين في النظام بغض النظر عن أي ظرف لأنهم سيواجهون عندئذ بحالات تذمر واستياء وشكاوى مستمرة من البعض مما يضيع وقت متخذ القرار ويسهم في خلق مناخ منظمي متوتر ويعيق الممارسة الفاعلة للعاملين والإداريين أنفسهم .

لكن هل عدم إعلام المقيمين بنتائج تقييمهم يشكل عملا لا أخلاقيا ؟ قد لا يكون من السهل الوصول إلى إجابة حدية وربما كان المخرج يتوقف على إيجاد الوقت المناسب والأسلوب الملائم لأعلام المقيم بنتائج تقييمه شريطة مراعاة بعد مفهوم الذات لديه بمعنى اللباقة وحسن التآتي في إعلام المقيم .

ثالثا : هل يفترض أن تكون معايير التقييم المعتمدة معلنة مع بداية عملية التقييم حتى يعرف المقيمون أسس الحكم على أداؤهم ؟

هناك من يرى أنه لا ضرورة لإعلام المقيمين بمعايير تقييمهم حتى لا تتأثر ممارساتهم بمتطلبات هذه المعايير (Scriven,1972 : 4- 1) بينما هناك وجهة نظر أخرى تنطلق من أن المسملمات الديمقراطية ومتطلبات بعد المساءلة تستدعي أن يكون الخاضعون للتقييم على وعي كامل بالمعايير أو المحكات التي سيقومون على أساسها . وأن الإجابة عما سبق ليست حدية نظرا لأن المتغير البشري بتقافته ومستوى نضجه الحضاري مهم في أي بديل يتم اختياره !! .

رابعا : هل يفترض أن يتكبد المقيمون في تقاريرهم بحرفية المسؤوليات الموكلة إليهم أم أنهم ملزمون بالإبلاغ عن أية ممارسات مؤذية أو محبطة تمت

ملاحظتها بالرغم من أنها ليست من ضمن المسؤوليات المباشرة لأداء دورهم التقييمي ؟

من الناحية الأخلاقية فلا مجال للاختلاف حول هذه المعضلة إذ إن على المقيمين أن يبلغوا عن مثل هذه الأمور ويضعوها وينقلوها بأمانة وصدق كي يتم التعامل معها وبخاصة أنه قد تكون لها مترتبات معيقة لتحقيق أهداف النظام ومراميه ، وفي النظام التربوي تصبح المسؤولية الأخلاقية أوسع وأشمل وأخطر لأن آثار مثل هذه الممارسات المحبطة قد تتجاوز البعد الاقتصادي إلى التأثير على مستقبل المجتمع ككل من خلال تأثيرها على بناء أجياله المستقبلية .

خامسا : هل يفترض أن تستجيب إدارة النظام التربوي لمخرجات عملية التقييم وما تم طرحه من قبل من شملتهم هذه العملية ... وإلى أي مدى ؟

كثيرا ما يسمع المرء تعليقات وردود فعل من الأفراد العاملين في النظام التربوي عن مدى مردود أية ممارسة تقييمية وفائدتها ما دامت لا تكون متبوعة بقرارات ترشيدية أو تصحيحية !! فما فائدة الحصول على بيانات ومعلومات ما دامت لن توظف أو يستفاد منها في اتخاذ قرارات إجرائية مناسبة !!؟

فليس هنالك شيء أكثر ضجرا ومضايقة من إحساس الإنسان مقيما أكان أم مقيما من أنه أمضى وقتا في التعامل مع متطلبات عملية تقييم ما ليجد في النهاية أن آراءه ومقترحاته وتعليقاته ووقته وجهوده لم يكن لها أي أثر على سير النظام ! فلا شك أن عدم الاهتمام بوجهة نظر الأفراد المتأثرين بالتقييم فيه إهمال واضح للمفهوم الديمقراطي وروح التشاركية التي لا بد من العمل على تعميمها كـمكون أساسي من مكونات مناخ النظام التربوي ، وهذا بعد أخلاقي مهم جدا لمستقبلات التعامل مع مفهوم عملية التقييم في نظمنا المختلفة .

وبما أن تلك التساؤلات ومثيلاتها تؤكد أهمية وحساسية الممارسات التقييمية وضرورة التعامل معها بوعي وموضوعية ومسؤولية فيجدر الاهتمام بالمشاكل التي تواجهها عملية تقييم الأداء ؛ فعلى سبيل المثال التحيزات الشخصية للمقيم ، واتجاهه نحو الوسط في تقييم وتقدير العاملين معه ، والميل إلى الحذية في التقييم بتوجيهه نحو التساهل أو التشدد ، وافتقاره للفهم الموضوعي والواضح لأبعاد عملية التقييم ومترتباتها. جميع هذه الملاحظات والمشاكل وغيرها يبقى لها أثرها على عملية التقييم ولا بد من وعيها والحرص على البحث عن سبل التعامل الفاعل معها للوصول ما أمكن الى أفضل درجات الموضوعية والدقة في أية ممارسات تقييمية.

- ❖ Alkin, M.C., R. Daillah, and P. White, "Using Evaluation : Does Evaluation Make a Difference ? ", Beverly Hills , Cal :Sage, 1979
- ❖ Bowen, D. "Value Dilemmas in Organization Development", Journal of Applied Behavioral Science , 1977
- ❖ Craven, Eugene , "Evaluating Program Performance ",in Improving Academic Management , eds. , San Francisco, Paul Jedamus, Marvin W. Peterson and Associates, 1980
- ❖ Cronbach, Lee J. ,et al, "Toward Reform of Program Evaluation ", San Francisco : Jossey - Bass Publishers , 1980
- ❖ Dressel, P. L.,Handbook of Academic Evaluation : Assessing Institutional Effectiveness , Student Progress , and Professional Performance For Decision Making Higher Education ", San Fransisco : Jossy - Bass Publishers , 1976
- ❖ Forest, L.B., "Program Evaluation : For Reality ", Adult Education,26(3),1976
- ❖ Glaser, Edward M., Harold H. Abelsom , and Kathales N. Crrison, "Putting Knowledge to Use ", San Francisco : Jossey-Bass, Publishers, 1983
- ❖ Guba, E. G. and Y.S. Linedn, "Effective Evaluation", San Francisco : Jossy - Bass , 1981
- ❖ Kinsey, D., "Participatory Evaluation", Evaluation Comment, Evaluation Comment, 31(3),1981
- ❖ Lindblom, C.E. and D.K. Cohen, "Useable Knowledge : Social Science and Social Problem Solving", New Haven , Conn: Yale University Press , 1977

- ❖ Scriven, M. ,”The Methodology of Evaluation “, in R. M. Gagne, M. Scriven and R. W. Tyler (ed.) “Perspectives on Curriculum Evaluation”, Skokie, Ie.: Rand McNally , 1967
- ❖ Scriven, M. “Pros and Cons About Goal Free Evaluation”, Comment 4,1972 .
- ❖ Scriven, M.,”The Methodology of Evaluation in R.E. State”, (ed.) Curriculum Evaluation American Education at Research Ass. , Monograph Series on Evaluation No.1, Chicago: Rand McNally 4 ,1967
- ❖ Stufflebeaim, Daniel L. ,et al , “Educational Evaluation and Decision Making”, Itasca, Ill.: Peacock , 1971
- ❖ Stufflebeam, D.L., ”Evaluation as A community Education Process”, Community Education Journal 5 (2),1975
- ❖ Suchman, E.A., ”Evaluation Research”, N.Y.: Russel , Sope Foundation , 1967
- ❖ Taylar, George (ed), “The Teacher as Manager”, London : National Coucil For Educational Technology , 1970
- ❖ Thorndike, R.L. and Hegen, E., “Measurment and Evaluation in Psychology and Education “,N.Y.: Wiley ,1969
- ❖ Tyler, R.W., ”General Statement on Evaluation “, Journal of Educational Research ,1942
- ❖ Worthen, B.R., and J.R. Sandens, “Educational Evaluation : Theory and Practice “, Belmont: California ,1973
- ❖ Zammuto, Raymond F., “Assessing Organizational Effectiveness”, N.Y.: Albany : State University of N.Y. Press ,1982

❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، عمان ، ١٩٨٦



البحث الإنساني في الإدارة التعليمية



البعد الإنساني في الإدارة التعليمية

المقدمة

تعيش المجتمعات الإنسانية اليوم تسارعا في التطور والتقدم في شتى المجالات التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها . والتعامل مع هذا التسارع الدينامي في مختلف نظمنا الاجتماعية يتطلب إدارة متميزة في المدخلات البشرية لهذه النظم وكذلك في مدخلاتها الأخرى كافة .

ويشكل الإنسان متغيرا حاسما في النظم الاجتماعية إذ إن بنائه وتنشئته يعذآن أمرين أساسيين لا بد من تفهمهما والعناية بهما سعيا لنجاح هذه النظم في تعاملها مع هذا التسارع الذي نعيش .

والنظام التربوي بإدارته وأدائه ومدخلاته وعملياته يعد محورا أساسيا تتجه نحوه الأبصار في بناء إنسان المستقبل القادر على التعامل الفاعل مع عالم القرية الصغيرة الذي تعيشه الإنسانية . إذ إن العاملين في مختلف المؤسسات في النظم الاجتماعية كافة هم من مخرجات هذا النظام التربوي يعكسون واقع هذا النظام ويجسدون عمليا مدى نجاح أو فشل مخرجاته .

ولعل التجربة اليابانية هي أصدق مثال على ذلك . فاليابان كدولة انهارت بنيتها التحتية في أعقاب الحرب العالمية الثانية إلا أنها عندما قررت النهوض وضعت جلّ ثقلها في نظامها التربوي فكانت اليابان المعجزة واليابان المنافسة لأكثر الدول تقدماً ، بحيث أصبحت ، والعالم على عتبة القرن الحادي والعشرين ، دولة تقف مناظرة لكل الدول الصناعية الكبرى اقتصادياً وتكنولوجياً والمسؤولون عن هذا النجاح الياباني المتميز هم في واقع أمرهم من مخرجات النظام التربوي الياباني .

والنظام التربوي يعد من الأنظمة الاجتماعية المعقدة التركيب لتتعدد مدخلاته وتشعب مكوناته الفرعية وتعدد شبكة العلاقات بينها . إلا أن الإنسان يشكل المتغير الأساسي في هذا النظام باعتبار النظام التربوي نظاماً مؤنسناً مادته وخامته الأساسية الإنسان سواء أكان إدارياً أم معلماً أم متعلماً . ومن الطبيعي أن يعزى نجاح هذا النظام إلى نجاح العاملين فيه . فإدارة النظام التربوي تختلف عن إدارة أي مصنع أو مشغل أو شركة إذ يسهل في مثل هذه الإدارات ضبط المدخلات والتحكم في العمليات وبالتالي ضبط المخرجات وتحديدها بدقة متناهية . وذلك على عكس ما هو واقع في النظام التربوي إذ لا تنتم مدخلاته ومكوناته البشرية بدرجة التجانس والتشابه وسهولة الضبط والتحكم نظراً لتعدد وتباين خلفياتها ومستوياتها الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها .

ويطلب اهتمام النظام التربوي وتركيزه على التعامل الفاعل مع الأبعاد الإنسانية العقلية والانفعالية والاجتماعية . ففي البعد العقلي يتم التركيز فيه على بناء فكر الإنسان ونماء ثقافته وعلمه ومعارفه . أما البعد الانفعالي فيتم التركيز فيه على تطوير أحاسيس الإنسان ومشاعره ونضجه العاطفي وتغصنهم همومه ودوافعه وتحيزات ومفهومه لذاته . بينما البعد الاجتماعي يجسد قيم الإنسان وما لديه من عادات وتقاليد وأطر مرجعية يوظفها في ضبط سلوكه والتحكم في تصرفاته .

وهذه الأبعاد ليس من السهل قياسها أو تحديدها أو تكميتها مما يزيد في صعوبة التعامل معها نظرا لتباين البيانات والأطر المرجعية للأفراد مما يشكل تحديا واضحا وصريحا للقائد والمسؤول الإداري التربوي إذ يعيش هذا المسؤول في وسط جو بشري دينامي . تكثر فيه التباينات والبدائل الفكرية والطموحات والأمال البشرية وفي ظل هذا الاختلاف والتباين يجد الإداري التربوي نفسه مضطرا لأن يتعامل معه مراعيًا ما أمكن خصائص وسمات مدخلاته البشرية كلها ساعيا إلى تحقيق مخرجات أقرب ما تكون إلى المخرجات النموذج التي يفترض أن يحققها النظام التربوي .

وضمن هذا التوجه تعددت الرؤى حول ماهية الطريقة الأنسب في إدارة النظم التربوية..... فهي الإدارة العلمية التي تستند إلى مرتكزات تباعد بعض الشيء عن الاهتمام بالإنسان في مقابل تركيزها على السبل العلمية التي ثبتت فعاليتها في تعظيم المخرجات المتوخاة..... أم هي الإدارة الإنسانية التي تهتم ببعدها الإنسان وما يشتمله من أبعاد ومكونات بنائية باعتبار الإنسان المتغير الأهم في إنجاز المخرجات المتوخاة ؟ إن الإجابة عن هذين التساولين ليست من السهولة حسنها ولكن يمكن التقدير أن الإدارة التربوية تحتاج إلى العلمية في شكلها والإنسانية في مضمونها .

فالإدارة التربوية لها مهام ومفاهيم وأسس علمية تشترك فيها الإدارات جميعا من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتنفيذ وتقييم ، غير أن البعد الإنساني يفرض نفسه على محتوى وأداء هذه الإدارة إذ إن تجاهل الإنسان بقيمه واتجاهاته ودوافعه وهمومه وآماله وآلامه في الإدارة التربوية يشكل ابتعادا عن واقع هذه الإدارة ويخلق فجوة وهوة عميقة من تفعيل العاملين معها مما يؤثر من فاعلية وكفاءة عمليات هذا النظام ومخرجاته .

ومن هنا فإن العنصر البشري هو العمود الفقري في الإدارة التربوية مما يفرض على قادة هذا النظام ومسؤوليه السعي الحثيث لفهم سلوك الإنسان والتنبؤ به وكيفية التأثير فيه وصولاً إلى نجاح النظام التربوي .

الإنسان كمدخل في الإدارة التعليمية :

الإدارة هي استثمار بشري يسعى الإداري من خلاله إلى تعرّف منظومة حاجات العاملين معه وعلى مختلف الأبعاد البنائية لشخصياتهم بهدف التعامل الفاعل معهم عبر تطوير مهاراتهم وإثارة دوافعهم لتحقيق أفضل مستوى ممكن من الأداء والإنجاز . إلا أن إدارة الأفراد وقيادتهم هي أكبر من مجرد تسيير العاملين أو صناعة القرارات أو حتى رسم السياسات ووضع الحوافز أو تطبيق الأنظمة والتعليمات . والقيمة المضافة لأي عمل إداري تكمن في البحث عن أفضل السبل لتثوير إمكانيات الأفراد وطاقاتهم على العطاء والإنجاز الفاعل عبر تطوير درجة استغراقهم في أداء متطلبات أدوارهم . والإنسان هو محور مهم في أي ممارسة إدارية وهو المدخل الأساس في أي نظام اجتماعي ويشكل خاص في نظام اجتماعي مؤمن كالنظام التربوي .

والمحاولات الجادة في فهم سلوك الإنسان بكل أبعاده ترمي في النهاية إلى هدف مهم وهو الوصول بكل فرد ومعه في المجتمع إلى أقصى درجة ممكنة لطاقاته واستعداداته للعمل والعطاء ضمن الظروف التي يعيش بها مع ضمان رضا الإنسان عما يقوم به وقناعاته بما يبذل من جهد ليكون إنتاجه على مستوى من الجودة والإبداعية .

إضافة لذلك فإننا نسعى إلى إيجاد الإنسان الصالح وليس المواطن الصالح فقط ، إذ إن الإنسان الصالح يتضمن المواطن الصالح . ولكن ما معالم الإنسان الصالح الذي نسعى إلى بنائه حتى يكون إداريا فاعلا ؟

إن تحديد المعالم العامة للإنسان الصالح من الصعب حصرها لأن مضلمين الصلاح والجودة تختلف من بيئة لأخرى ومن ثقافة لأخرى وقد تختلف من شخص لآخر . ولكن هناك قواعد مشتركة تشكل الأساس للإنسان الذي يفترض أن يكون صالحا وأهلا للعيش في عصر تخلص من حواجز الانغلاق والتقوق واتجه نحو الانفتاح والتواصل السريع . فمن معالم الإنسان الصالح والإداري الفاعل ما يأتي:

◆ معارف ومفاهيم (البعد المعرفي) :

البعد المعرفي هو مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم المعرفية والعلمية التي من شأنها توسيع مدارك الأفراد علميا وإكسابهم أساسا قويا من المعارف والحقائق والمفاهيم التي تتيح لهم فهم أنفسهم ومجتمعاتهم وثقافتهم والانفتاح على الإرث الحضاري للثقافات الأخرى . وإن بناء هذه القاعدة المعرفية يحتاج إلى عقول إدارية واعية تتسم بالمصداقية والموضوعية واحترام الذات والثقة بها ، وتعي أهمية التخطيط لإثراء البعد المعرفي دون أن تذيب مجتمعاتها في صراع الثقافات لتجد نفسها في النهاية دون هوية . فالإنسان الصالح والإداري الفاعل لا يكون عضوا عارفا فاعلا في مجتمعه وحسب بل وفي أي مجتمع .

◆ اتجاهات وقيم (البعد القيمي) :

البعد القيمي هو الميزان الحساس الذي يحاول الإنسان من خلاله إعطاء قيمة للأمور ، وهو بعد أساسي وضروري لإثراء البعد السابق المتعلق ببناء قاعدة معرفية ومفاهيمية عميقة لدى إنسان العقد القادم تمكنه

من التعامل الفاعل مع المواقف والمستجدات الإدارية التي من المتوقع أن يعايشها .

فالبعد القيمي هو الذي يساعد الإنسان على محاكمة الأمور ضمن معايير محددة ترشده إلى المناسب من غير المناسب منها . كما أنه يساعد الإنسان على تكوين اتجاهاته نحو نفسه والآخرين ، وإبعاده عن العشوائية والفوضى وتكسب سلوكه الاتزان والكماسة والعقلانية . إضافة إلى ذلك فإن امتلاك بعد قيمي راسخ عند الإنسان يساعد على تكوين رؤية واضحة لكيف التعامل مع مجتمعه الذي يعيش فيه ومع متغيراته وكذلك مع مجتمعات أخرى مختلفة عنه .

♦ السلوك والمهارات (البعد المهاراتي) :

وهذا البعد هو ترجمة إجرائية سلوكية للبعدين المعرفي والقيمي . إذ لا بد من الانتقال بالبعدين السابقين من إطارهما النظري إلى إطارهما العملي وذلك بتحويلها إلى سلوكيات قابلة للملاحظة ومهارات تجسد هذا البعد النظري .

إن المطلب الأساس الذي يفترض أن يقوم به الإنسان الإداري في مجال الإدارة التعليمية هو اهتمامه وحرصه على الانتقال بالمنظومات المعرفية والقيمية لدى المتعاشين معه من مستوى مجرد المعرفة إلى مستوى المهارة وتعميق قدرتهم على ترجمة معارفهم وقيمهم إلى سلوكيات معاشة وملاحظة .

هذه بعض معايير صلاح الإنسان سواء أكان إداريا أم غير ذلك فالمهم أن نبني إنسانا قادرا على أن ينظر إلى متغيرات عصره ويتعامل معها ويفسرها من خلال إطار فكري ناضج وواع ومسؤول .

محددات السلوك الإنساني :

إن السلوك الإنساني ليس سلوكاً مقنناً بل سلوكاً دينامياً يتفاوت بين الأفراد وعند الفرد نفسه . فالإنسان يمتلك بعداً بنائياً فيه الكثير من المعارف والمفاهيم والعواطف والقيم والاتجاهات وأبعاد أخرى تسهم في تشكيل سلوكه وتحديد معالم تصرفاته فهو ليس عضواً فارغاً يستجيب للمثيرات بطريقة آلية محددة بل إن هذه المثيرات تحتك بما لدى الإنسان من أبعاد بنائية وتتفاعل معها مشكلة سلوكاً إنسانياً محدداً في ذلك الموقف وهذا ما يجعل فهم السلوك الإنساني بحاجة إلى تبصر وترو.

كما أن الإنسان ليس عضواً عارفاً فقط ، فخيارات الإنسان في الحياة لا تستند إلى بعده المعرفي فقط ، بل إن هناك عوامل أخرى تتفاعل بداخله كقيمه واتجاهاته ومعتقداته وهذه العوامل تتداخل مع بعد معرفته في تحديد خياراته وفي انتقاء البديل الأنسب الذي يراه . ولكون الإنسان ليس بالعضو الفارغ ولا بالعضو العارف فقط فإن نمط سلوكه المتوقع ليس من السهل تحديده نظراً لتأثره بما لديه من عواطف وانفعالات وأبعاد بنائية أخرى وكذلك بظروفه وبيئته المحيطة .

إن ما سبق يقود إلى طرح التصور الدينامي في السلوك الإنساني . فالإنسان يمتلك بعداً معرفياً كما يمتلك مجموعة من القيم والدوافع والاتجاهات والحاجات التي يقع بعضها في نطاق الشعور وبعضها الآخر في نطاق اللاشعور وهذه جميعها تؤثر في تشكيل السلوك الإنساني ضمن إطار اختلاف الظروف التي يمر بها . ويتأثر هذا التصور الدينامي بمؤثرات عدة منها :

١ - الهدف الذي يسعى إليه الإنسان .

٢ - الموقف أو البيئة المحيطة .

٣ - الاستبصار وهو الإدراك المتعمق لطرق تحقيق الهدف أو الغاية ويتأثر بالبعد الدينامي الخاص بكل إنسان .

فالغاية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها تحدد الطريق الذي سيسلك وللإستبصار أثر في اختيار هذا الطريق باعتبار أن الإستبصار لا يدل تماما على ما تقع عليه الحواس من أمور بقدر ما يضفي عليها من معان متأثرا بذلك بالبعد البنائي الفريد لكل إنسان . ولذا فإن الطرق والأساليب التي يعتمدها الإداريون تتباين بتباين شخصياتهم وبيئاتهم وظروف عملهم .

وعلى الإنسان أن يدرك أنه ملزم بالتعامل مع عالمه الخارجي ، وهذا التفاعل بين الإنسان وعالمه المحيط به يوصله إلى وضع توافقي مرحلي دينامي . ومع أن عوامل البيئة ذات تأثير واضح في سلوك الإنسان إلا أن هذه العوامل ليست مطلقة ولا تؤخذ بجمودها بل إنها تؤثر على السلوك اعتمادا على الكيفية التي يدركها بها الفرد . فالإنسان يتعلم الكثير من خلال تعامله مع بيئته ومحيطه . ومن هنا فإن الإنسان لا يعتمد نمطية معينة في التعامل مع المشاكل والقضايا المتشابهة بل يتعامل مع كل موقف على أنه موقف جديد .

مما سبق نتضح أهمية البعد البنائي للإنسان مما يوجب الاهتمام بمكونات هذا البعد، والتفكير المعمق فيه يصل بالإنسان إلى فهم كيف وطريقة تفكيره . فالاهتمام بالإنسان وكيف تفكيره و سلوكه مرده الاهتمام بزيادة فاعليته التي يجب أن تستند إلى تقنيتين أساسيتين وهما التقنية العقلانية والتقنية الإنسانية وذلك للموازنة بين بعدي الإنسانية والإنتاجية في النظم الاجتماعية . وهذه الموازنة بين هاتين التقنيتين الإداريتين تتأثر بأبعاد عدة من أبرزها ما يتعلق بالإدراك ، والقيم، والاتجاهات ، وبالذوايق والحوافز .

الإدراك وأثره على السلوك الإداري :

إن الإنسان في إدراكه لما يحيط به لا يرى جوهر الواقع ولكنه يفسر ما يراه من وجهة نظره ثم يسميه " واقعا " أي أن الإدراك هو عملية ينظم فيها الأفراد انطباعاتهم الحسية ثم يفسرونها لتعطي معنى لبيئتهم . فقد اتفق الفلاسفة وعلماء النفس على فرضية مفادها أن ما يراه الفرد والطريقة التي يرى بها تتصل مباشرة بما يعرفه ويؤمن به عن العالم وما به من أشياء، وأن ما يتعلمه ويعرفه الإنسان لا يكون فقط رؤيته للأمور ولكن يؤثر أيضا في طريقة تقييمه لها وكيفية تصرفه نحوها (Eliot, 1971 : 186) .

فإن حاجة الإداري إلى معرفة الآخرين وفهمهم تستدعي منه معرفة خصائصهم وفهم الأبعاد والعوامل التي تؤثر في سلوكهم . فالإدراك والاستبصار الواعي للعمل والعاملين والتعامل الفاعل معهم من منظور إنساني موضوعي بهدف الوصول بهم ومعهم لأقصى طاقاتهم الممكنة يتطلب مهارة إدراكية متقدمة وحساسة يفترض أن يمتلكها الإداري وهذه تتوقف على خبرة الفرد وتعلمه ومستوى ذكائه . لذلك يلاحظ أن الأفراد يتفاوتون في كيف إدراكهم لاحتياجاتهم ولما يعايشونه من مواقف ويمرون به من خبرات . فلو تم سؤال عينة ممثلة في إحدى المدارس عن رأيهم في فعالية معلم معين يقوم بتدريسهم ، لكانت استجاباتهم متفاوتة . فبعضهم قد يعدّه معلما ممتازا بينما آخرون يعدّونه متوسطا ، مع أن سلوك المعلم لم يتغير والتلاميذ موجودون في قاعة الصف ذاتها . ولكن الذي اختلف هو الطريقة التي يدرك فيها كل تلميذ مفهوم الفعالية وتأثره بانطباعاته الشخصية عن معلم معين .

إن حاجة الإداري لمهارة الإدراك لممارسة دوره تعني ضمنا التعامل مع آخرين في منظمة معينة . هذا التعامل من شأنه أن يؤدي إلى تكوين عدد من

الانطباعات بين المتعاملين . وهناك محذور من أن تشكل انطباعات الإداري ، المتأثرة بإدراكه لنفسه وبالأبعاد والخصال التي تقع في قمة تنظيم أولوياته ، منطلقا وحيدا في الإقبال على التعامل مع العاملين أو الإحجام عنه .

وهناك محذور آخر وهو أن تعامل الإداريين ، أحيانا ، مع الجوانب الغامضة للعاملين معهم يُلَوَّن بما في ذات الإداريين من أحاسيس ومشاعر عن هؤلاء العاملين سواء أكانت موضوعية أم ذاتية . وفي ملاحظة الخصال الاجتماعية لشخص ما فغالبا ما يتعدى الملاحظ حدود المعلومات المتوافرة لديه إلى مرحلة إصدار اجتهاد أو حكم تكون لأبعاد المُلَاحِظُ وقيمه دور أساسي في هذا الاجتهاد أو الحكم .

إن الاهتمام بموضوع الإدراك ليس هدفه فقط إبراز رؤية الأفراد لواقعهم بل أيضا لمحاولة التعرف على مترتبات الإدراك على سلوكياتهم وأحكامهم . فقد تتفق مؤسسة ما مبالغ طائلة لتوفير بيئة عمل مناسبة ومريحة للعاملين فيها ، ولكن بالرغم من النفقات الطائلة فإن حكم العاملين لا يتوقف على ما قامت به إدارتهم من عمل بقدر ما يراه وما يعتقده العاملون ، أي أن إدراك العاملين للموقف يشكل أساسا لسلوكه المنظمي .

لذا فإن ما يدركه الأفراد عن مواقف عملهم وظروفها يؤثر في إنتاجيتهم أكثر من الموقف بحد ذاته . فالقضية ليست ما يقوم به الإداري على أهميته ، ولكن المهم هو الكيفية التي يدرك بها العاملون ما يقوم به الإداري من عمل أو سلوك يتعلق بمنظمتهم أو بالأدوار التي يمارسونها . وإن ما ينطبق على إنتاجية العامل ينطبق على انتظامه في عمله وتمسكه به . بمعنى أن سلوكيات التغيب أو عدم التغيب عن العمل وكذلك سلوكيات ترك العمل أو البقاء فيه هي في حقيقة أمرها ردود فعل للطريقة التي يدرك بها العامل عمله والبيئة التي يعمل فيها .

أما بالنسبة لرضا العاملين عن عملهم ، فهو أمر يتعلق بحكم ذاتي يمارسه العامل متأثراً في ذلك ببعد إدراكه لهذا العمل . فإذا ما أريد تحسين مستوى رضا العاملين عن عملهم ، فإن المنطلق هو تحليل طريقة إدراك العاملين لعملهم وأبعاده ، ومن ثم بذل جهد مقصود لتحسين هذا الإدراك سواء أعلق ذلك بخصائص العمل ، أم بأسلوب الإشراف فيه ، أم بمجمل النظام الذي يعملون فيه بحيث تكون الغاية هي تطوير إدراكات إيجابية عن العمل والنظام ككل .

وقد حدد جيبسون Gibson العوامل المؤثرة في عملية الإدراك ومنها :

- ١ - النمطية : وهي أن المدير يحمل صورة في ذهنه عن العاملين وهذه الصورة التي يحملها عن كل عامل تؤثر في تعامله معه .
- ٢ - الانتقاء : وهو اختيار المعلومات المناسبة من مجموعة كبيرة من المعلومات التي يجدها الإداري مهمة في اتخاذ القرار .
- ٣ - عوامل الموقف : المواقف التي يمر بها الأفراد تؤثر في الإدراك فاتجاهات الأفراد ولهجتهم وكلامهم والموقف الذي تم فيه الحوار ، جميعها تؤثر في دقة الإدراك .
- ٤ - الحاجات والمدرجات : الإنسان عادة يرى ما يرغب في أن يراه وفقاً لحاجاته ورغباته وهذا أيضاً ما يحدث مع الإداري .
- ٥ - العواطف : للحالة العاطفية والانفعالية أثر كبير في إدراك الإنسان وقراراته سلباً أو إيجاباً . (Gibson,1982)

فالإدراك مفهوم يتأثر بمجموعة كبيرة من العوامل التي تجعل المرء يدرك الأمور بطريقة الخاصة ويؤثر في كيف الأداء الإداري ونوعه وعلى رؤية الإداري للتنظيم الذي يقوده وفهمه لما يحدث حوله من تغييرات ، وتصوره وكيف استبصاره لعلاقات العاملين فيه مما يؤثر على مناخ منظمته .

وبشكل عام فالإنسان لا يدرك كل ما يحيط به بالدرجة نفسها ، فإدراك الإنسان انتقائي أي أن الإنسان أقرب إلى إدراك ما ينسجم مع أفكاره واتجاهاته وقيمه وما يريد فعلاً أن يدركه في إطار اهتماماته .

ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة في إدراك الإنسان بما يأتي :

❖ الإنسان وما يحمل من قيم واتجاهات وميول وطموحات ومعارف ..الخ.

❖ الهدف والغاية التي يسعى إلى تحقيقها من أي عمل يقوم به .

❖ الموقف وهو الإطار أو الخلفية التي يتم ضمنها عملية الإدراك .

فالإداري الناجح هو الذي يوظف الخبرات التي يمر بها في إدراك وفهم وتبصر سلوك العاملين معه بصورة أكثر دقة تنعكس إيجابيا على مناخات العمل المنظمية وعلى فاعليتها الداخلية والخارجية .

القيم وأثرها على السلوك الإداري :

إن السلوك الإداري مفعم بالقرارات ذات الأبعاد القيمية . فالإداريون يعيشون عملية ممارسة مستمرة لمنظوماتهم القيمية . ويتضح أثر ذلك بشكل جلي في جميع مستويات الهرم الإداري العليا والوسطى والإجرائية ، وبشكل خاص عند مستوى صنع السياسات التربوية ورسمها وما يتطلبه ذلك من ضرورة مراعاة ارتباطها بالأطر العلمية والاجتماعية والسياسية لهذه المجتمعات .

وقد تفاوتت وجهات نظر الباحثين في تحديد ماهية القيم وتعريفها . فسيرى
مكوبر أن القيم معتقدات تحدد أهمية الأهداف وكيفية التصرف وفقها (ناصر
العديلي ، ١٩٩٥ : ١٢٩) .

أما مندل و جوردان فكانت لهم نظرة مختلفة لطبيعة القيم وماهيتها،
وملخصها:

❖ القيمة ليست رأيا أو موقفا وهي لا تختلف عن الاتجاهات في النوع
ولكن في العمق وهي ملازمة لمعتقدات الشخص وأفكاره ومشاعره
وتؤثر في حكم الفرد على الأمور .

❖ القيمة ليست فعلا ولكن يمكن إعطاء فكرة عن قيم فرد معين من
خلال تصرفاته وأفعاله .

❖ القيمة ليست حالة أو منزلة مثالية ولكنها شيء مفضل وراسخ في
المجتمع .

❖ القيمة ليست مطلقة وهي متغيرة بتأثير الاتجاهات الثقافية في المجتمع .

فالقيم مستمدة من المخزون الثقافي للإداري وهي التي تحكم سلوكه
بالسلب أو الإيجاب وإن تناقض قيم الإداري مع قيم العاملين قد تسبب تناقرا شديدا
بين الطرفين وتخلق هوة بينهم ، وهذا مدعاة إلى سوء التفاهم . فالإداري يجب أن
يدرك قيم عامليه ويجب أن لا يغفل أن القيم لا تنتم بالثبات المطلق فهي متغيرة
استنادا إلى التراث الفكري والحضاري للمجتمع . فقد وجد كل من مندل و جوردان
أن ثقافة هذا العصر أخذت تتحو منحى مختلفا وأصبحت القيم تتباين وبخاصة في
مجالات القيم المتعلقة بالولاء والتقدير والأمن والمكافآت والأجور والمشاركة ؛ إذ
أخذت هذه القيم تتأثر ببعد محدودية الذات البشرية مما جعلت الفرد يركز على تقديم

مصلحته الشخصية على المصلحة العامة . وهذا مما أوجد صراعا نحو تحقيق التقدم الشخصي في العمل والشعور بالأمن والاستقرار . (ناصر العديلي ، ١٩٩٥) .

إن كل إنسان يحمل مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يستند لها في بناء قيمة وهذه القيم قد تكون مبنية على أبعاد معرفية أو اعتمادا على تجربة الفرد في الحياة وهي الميزان والمرجعية التي يعود لها الفرد في إصدار أحكامه وتكون الموجه له في حكمه على الأمور . فتقييم الإنسان للأمور يتصل بمدرجات هذا الإنسان عن الحقيقة والواقع وعن طبيعة المعرفة .

وبما أن قيم الإنسان مصدرها معرفته وتجربته في الحياة فإن قيم الأفراد ستباين وتختلف ولكن الاختلاف ليس في جوهر القيمة أو مضمونها بل في ترتيبها الهرمي في حياة الفرد ، فالأمانة والصدق والوفاء والالتزام جميعها قيم تشترك في مفهومها عند الجميع ولكن أولوية ترتيب هذه القيم في حياة الأفراد تختلف وهذا الاختلاف يعود إلى أبعاد مختلفة كالمعتقد ، والثقافة ، والبيئة ، وطبيعة التربية التي تشكل في مجموعها إطارا فكريا تحدد بناء عليه اهتمامات كل فرد واتجاهاته .

من هنا يمكن الاستنتاج بأن قيم الأفراد دينامية وليست ثابتة وذلك يعود إلى أنها نتائج معرفة الفرد وخبرته في الحياة وهذه في تغير مستمر .

وفي ضوء ما سبق يمكن أن يستفيد الإداري في تعامله النوعي مع مدخلات النظام البشرية وغيرها من إدراك أن العاملين معه ليسوا مصنفاً متجانسة بل هم خليط يحتكم إلى معايير مختلفة تشكل أفكارهم وانطباعاتهم وأحكامهم وتقديرهم للأمور . وإن مقدرة الإداري على محاولة إدراك هذه الفروق واحترامها والتعامل معها وفق منهجية منظمة يقلل الكثير من المشاكل في تعامله مع عامله من ناحية ويخلق جوا من الراحة لوجود إداري متفهم وواع . ومن ناحية أخرى ، الإداري

اليقظ قادر على الاستفادة من الطبيعة الدينامية للقيم في مساعدة العاملين على تبني قيم جديدة يحتاج لها في شخصية العاملين لتحسين أدائهم المستقبلي .

ولكن لماذا يحتاج الإداري التربوي إلى هذا الاهتمام الزائد بالبعد القيمي؟.... في الحقيقة إن للقيم تأثيرا واضحا في عمل الإداري ولا سيما عند اتخاذ القرارات فلا يوجد قرار خال من القيم وأي قرار له كلفة اجتماعية . وتحديد الكلفة الاجتماعية للقرار يتطلب من الإداري الاستناد إلى الأطر الحضارية التي يتم في ضوئها اتخاذ القرار . ومن أهم مكونات الإطار الحضاري البعد القيمي . ولما للكلفة الاجتماعية من أهمية في اتخاذ القرار فيجب أن يتوافر لدى الإداري نظرة ثاقبة في مجال دراسة البعد القيمي ودرجة انسجام القرار مع المحيط الذي يعمل فيه سواء أكان هذا القرار محددا على مستوى ضيق أم مستوى شامل ولكن لا يعني هذا بالضرورة أن يكون الإداري جامدا بل عليه أن يدرك أن القيم تنقسم بالدينامية عبر المرحلية والتدرج.

الاتجاهات وأثرها في السلوك الإداري:

الكثير من تصرفات الإنسان تكون نابعة مما يَطوِّره من اتجاهات، والإداري الناجح هو الذي يعرف عن كثب ما لدى العاملين من اتجاهات ، لما لذلك من أثر في كيف إدراكه لسلوك وأداء العاملين معه ، ويبصر السبل أمامه للتعامل الفاعل معهم.

فالاتجاه هو تعبير قيمي قد يكون إيجابا أو سلبا نحو أشياء أو أفراد أو أحداث والاتجاه يعكس شعور فرد ما عن شيء ما .

والاتجاهات لا تولد بالفطرة مع الإنسان بل تنشأ من خلال تجاربه العديدة في حياته فقد تكون مستمدة من البيئة الأسرية أو بيئة العمل أو المجتمع أو غيرها من خبرات ومواقف تجعل الفرد يكوّن صورا وأحكاما عن ذاته والآخرين والأشياء.

وبما أن الاتجاهات تنصف بالدينامية في تعاشيها مع الخبرات التي يتعوض لها الفرد فإن الإدارة الناجحة هي التي تستطيع فعلا أن تحدث تغييرا في اتجاهات أفرادها وسلوكاتهم بشكل يساعدها على تحقيق أهدافها .

وعلى الإداري أن يدرك ويفهم أن تغيير اتجاهات العاملين ليس بالأمر اليسير وليس كل الاتجاهات سهلة التغيير . فالإداري يجب أن يكون على درجة من الذكاء والحكمة والوعي بحيث تترسخ لديه حقيقة أن تغيير الاتجاهات لا يتم بالتلقين والنصيحة بل يتم عبر سبل الحوار والمعايشة وتعرض العاملين إلى مواقف من شأنها أن تعيد صوغ اتجاهاتهم .

كما أن على الإداري أن يدرك أن اتجاهات الأفراد على صلة وثيقة بما هو متعمق ومتأصل لديهم من قناعات ومستند إلى مبادئ فكرية واعتقادية وتراثية وهذه ليس من اليسر تغييرها أو الاقتراب منها . وهناك اتجاهات يمكن أن يطورها الأفراد بناء على معاشيتهم لمواقف وخبرات معينة إلا أنها لا تتصل بعمق مع جذور هويتهم والأطر الفلسفية التي يعيشونها ، ويمكن أن تكون أكثر قابلية للتعديل والتطوير .

إضافة إلى ذلك ، على الإداري أن يطور وعيا بأثر العمر الزمني للفرد وكذلك ثقافته ومستوى نضجه وخبرته على بعد اتجاهاته ، إذ إن لهذه العوامل وغيرها دورا بارزا في مدى إمكانية تغيير اتجاهات الأفراد .

ويجب أن نفرّق بين القيم والاتجاهات وقد يكمن هذا الفرق في درجة الشمولية والثبات . فالقيم أشمل وأعم وهي أكثر ثباتاً من الاتجاهات التي قد تكون عرضة للتغيير بشكل أسرع . والفرد في حياته يتعايش مع جملة من القيم والاتجاهات نحو الكون والحياة والإنسان . وتستند هذه القيم والاتجاهات إلى حصيلة المنظومة الفكرية للفرد وما عايشه من خبرات في بيئته . فاهتمام الإداري بقيم الأفراد واتجاهاتهم مرده إلى أن ذلك يؤثر في تحديد نوعية سلوكيات الأفراد وإنتاجيتهم وأدائهم المؤسسي .

الدوافع والحوافز وأثرها على السلوك الإداري :

إن التعمق في فهم طبيعة الإنسان يتطلب بذل جهد مقصود في محاولة تعرّف ما يدفع هذا الإنسان ويحفزه على القيام بنشاطات معينة . والدافعية هي حالة داخلية معقدة لا تلاحظ مباشرة بل يتم لمس مترتباتها على السلوك البشري . لذا فإن دافعية الفرد تستشف من سلوكه سواء في جانبه اللفظي أم غير اللفظي . وهي حالة داخلية تُنشّط الأفراد وتحركهم وتمتد جذورها إلى حاجات الأفراد التي تتم ترجمتها إلى سلوك في محاولة منهم لإشباع هذه الحاجات .

وإنه من المنطقي أن تتم محاولات فهم دافعية الأفراد في النظم الاجتماعية من خلال محاولة فهم الحاجات التي تدفعهم إلى السلوك المعين . أي أن الدافعية يمكن اعتبارها متغيراً وسيطاً يتخلل حاجات الإنسان وسلوكه ويقع بينهما . والشكل رقم (١٥) الآتي يوضح ذلك :

حاجات إنسانية ← دافعية ← سلوك

شكل رقم (١٥)

الدافعية كمتغير وسيط بين الحاجات والسلوك

لا شك أن حاجات الإنسان غير المشبعة توجد نوعاً من التوتر الذي يستثير كوامن الفرد مما يولد سلوكاً ضمن مسعى من محاولات إشباع حاجاته ، وبالتالي يقل إحساسه بالتوتر .

فالدافعية تبحث في الظروف المسؤولة عن التنوع في كثافة السلوك وفي كميته ونوعه وتوجهه (Vinacke, 1962 : 3) .

والدافعية تسهم في الإجابة عن العديد من تساؤلات الإداريين مثل : ما الذي يمكن أن يقوله الإداري عن كيفية سلوك العاملين معه ؟ لماذا يعمل الأفراد بالشكل الذي يعملون به في حالة تساوي المقدرات ؟ ولماذا يكون أداء بعضهم متميزاً ومتفوقاً بينما يكون أداء البعض الآخر متواضعاً ومتباطئاً ؟ إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات يكمن في تفهم بعد الدافعية باعتبارها محركاً مهماً تدفع به الأفراد إلى القيام بأعمال من شأنها الإسهام في إشباع حاجاتهم .

إن للدافعية بعداً إنسانياً تنسم به الطبيعة البشرية وهو امتلاكها لمجموعة من الدوافع التي تشكل الطاقة الداخلية لحث الفرد على الأداء والإنتاج . ولكن كم هذه الطاقة ونوعيتها تحددتها العوامل والظروف التي تحيط بالفرد . فهي إما أن تؤثر فيها بشكل إيجابي فتزيدها أو تؤثر فيها بشكل سلبي فتحد منها .

ونوع الدافع وقوته هو الذي يحدد السلوك الإنساني بحيث يوجهه نحو تحقيق هدف معين لإشباع حاجة ما لدى الفرد سواء أكانت عقلية أم انفعالية أم اجتماعية . ولكن ما الدوافع ؟ وهل هي من الخصائص الإنسانية الموروثة أم المكتسبة ؟ وما العوامل التي تحددها ؟ .

إن الدوافع أحد أبعاد السلوك الإنساني المكتسبة التي من خلالها يمكن للفرد أن يقوم بأداء عمل معين بقدر عال من الثقة والقناعة به وبالتالي إفادة هذا العمل .

فالدوافع هي القوى أو الطاقات النفسية الداخلية التي توجه وتنسق تصرفات الفرد وسلوكه في أثناء استجابته للمواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به وتتمثل في رغبات الإنسان وحاجاته وتوقعاته التي يسعى دائما إلى إشباعها ليعيد التوازن إلى نفسه . فالسلوك الإنساني يمر بعدة مراحل قبل أن نراه بصورته النهائية، ودوافع الفرد الكاملة تشكل بعدا مهما في إبراز هذا السلوك .

وحتى يدرك الإداري سلوك العاملين معه يجب أن لا يأخذ بظاهر السلوك ويعالجه، بل عليه التعرف قدر الإمكان إلى الدوافع التي سببت هذا السلوك . فعلى الإداري أن يدرك أن السلوك يبدأ من الإحساس بحاجة عند الفرد الذي يحاول أن يشبعها بترجمتها إلى سلوك ملاحظ . وأن تقدير الإداري لجهود العاملين وملاحظتهم ومكافأاتهم يعزز فيهم بعد الانتماء إلى العمل ويوصلهم إلى مرحلة متقدمة من الرضا عن أنفسهم ويدعم تقديرهم الإيجابي عن ذواتهم مما يعمق دافعيتهم للاستمرار في العمل والعطاء وعدم التوقف أو السراجع . وهذا يتطلب اندماج الإداريين مع العاملين في مؤسساتهم وأن لا تقتصر إدارتهم لمؤسساتهم عبر التوقع في مكاتبهم بعيدا عن التفاعل مع العاملين معهم بهدف تفهمهم وإرشادهم وتوثيق العرى معهم وإشعارهم بأن عملهم موضع متابعة وتقييم . ومثل هذا التناول الإداري يحتاج إلى قيادة تتسم بالنكاء والحنكة بحيث يجمع القائد بين احترامه للعاملين كعناصر بشرية وإشعارهم أيضا أن المؤسسة لها أهداف تسعى إلى

إنجازها وتحقيقها كما للفرد أهداف يريد تحقيقها وهذا ما ينجم عنه ضرورة الموازنة بين احترام الفرد لذاته وتجاوبه لمتطلبات دوره .

إن اهتمام الإداريين ببعد دافعية العاملين معهم يعني تمييز وإدراك الطاقة الداخلية الكامنة لدى العاملين من الطاقة خارجية المنشأ وهي الحافز وهو على علاقة ارتباطية وشيجة بالدافع إما سلباً أو إيجاباً . فالحوافز هي أنواع الإمكانات التي توفرها البيئة المحيطة بالفرد ، وهذه الإمكانات إما أن تعمل على زيادة الدافع أو تحجيمه، والحوافز متعددة الأشكال فهي إما مادية أو معنوية أو كليهما .

الحوافز هي الدعامة التي تشكل استمرار الدافع أو توقفه ، لذلك فاستخدام الحوافز بعشوائية وبناء على أحكام مزاجية سيضر بالمؤسسة ولا ينفعها . فالإداري الحاذق هو الذي يستطيع أن يدرك الفروق الفردية بين العاملين معه وتفاوتات دافعتهم بهدف تحديد نوع الحوافز المحركة لكل منهم . فبعض العاملين معنيون بالحافز المادي أكثر من غيرهم ، والبعض الآخر يحرصون على تحقيق ذواتهم لأنهم معنيون بالأبعاد المعنوية للحوافز التي يتعرضون لها . فأهمية الحوافز تكمن في مرتباتها على سلوكيات العاملين سلباً أو إيجاباً . وهناك شروط رئيسة يجب أن يأخذها الإداري بعين الاعتبار في تعامله مع بعد الحوافز وهي :

١. ارتباط الحوافز بأهداف العاملين والإدارة معا .

٢. إيجاد صلة وثيقة بين الحافز والهدف .

٣. اختيار الوقت الملائم لتقديم الحوافز وبخاصة المادية .

٤. ضمان استمرارية الحوافز وخلق شعور بالأمن والطمأنينة لدى الأفراد باستمراريتها .

٥. إيفاء المؤسسة بالتزاماتها التي تقررها الحوافز .

٦. تقديم الحوافز بناء على العدل والمساواة والكفاءة .
 ٧. تعريف الأفراد إلى السياسة التي يتم بموجبها تنظيم الحوافز .
 ٨. تتناسب الحوافز طرديا مع الجهد المبذول لتنمية روح الابتكار والإبداع لدى العاملين.
 ٩. إقناع العاملين بالعلاقة العضوية بين الأداء الجيد والحصول على الحافز .
 ١٠. تتناسب الحافز مع الدافع لدى الفرد . (مهدي زويلف ، ١٩٩٣)
- يتضح مما سبق أن سلوكيات العاملين وإنتاجيتهم تعتمد بالدرجة الأولى على دافعيّتهم ومدى رغبتهم وانتمائهم مع متطلبات أدوارهم . ولكن هذه الرغبة وهذا الاندماج إن لم يلازمهما تقدير واحترام واهتمام كاف فإنهما قد يتراجعان تدريجيا . وتعد الحوافز نوعا من سبل التنشيط وضمان الاستمرارية لأداء العاملين .
- فالدوافع والحوافز متغيران مهمّان في تفعيل الأداء الإنساني وفي تحقيق إدارة فاعلة قادرة على استثارة دافعية العاملين معها وإشباع متطلبات حاجاتهم . وذلك ضمانا لاستمرار تميز عطاء المؤسسات والنظم الاجتماعية .

المراجع :

- ❖ Eliot, J.(ed.), "Human Development and Cognitive Process", N.Y.: Holt , Rinhart and Winston , Inc. , 1971
- ❖ Gibson, Michael S. , " An Introduction to Urban Renewal", London : Hutchinson,1982
- ❖ Vinacke, W.V.E., " Motivation as a Complex Problem " , Symposium on Motivation ,Lincoln:University of Nebraska Press , 1962

❖ ناصر محمد العديلي ، السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن ، الرياض : معهد الإدارة العامة ، ١٩٩٥

❖ مهدي زويلف و سليمان اللوزي ، التنمية الإدارية والدول النامية ، دار المجدلأوي : عمان ، ١٩٩٣



الترحال الإداري في الإدارة التعليمية

الترهل الإداري في الإدارة التعليمية

المقدمة

تعد الإدارة شريانا مهما في المجتمعات المعاصرة وركيزة أساسية من ركائز قوة النظم الاجتماعية يعتمد عليها في توطيد هذه النظم وفي سيادة مناخات الأمن والعطاء والإبداع فيها . ويقدر ثبني هذه الإدارة لمفاهيم الحرية والمساواة والمساواة والاحترام تزداد قوتها ومقدرتها على العطاء المبدع وتجنب هذه النظم الوقوع في مآهات المحاباة والمحسوبية وهي كفيلة بخلق روح الارتياح والطمأنينة وزيادة الانتماء والولاء مما يؤدي بالنهاية إلى تعميق التماسك والتعاقد بين المدخلات البشرية كافة .

فالإدارة الفاعلة ضرورة لضمان دينامية نظمنا الاجتماعية ولا بد أن تتطلق من أبعاد تستند على الاحترام والثقة المتبادلة بين المسؤول والعاملين معه. وقد أكد فيلسوف الصين المشهور " كونفوشيوس " ذلك في تساؤله حول ما يجب أن يفعله المسؤول كي يحظى باحترام شعبه ورضاه ؛ إذ قال : "إذا رفعت مكانة أهل النزاهة والعمل أكبرك شعبك واحترمكأما إذا

رفعت أهل الفساد والكسل....احتترك شعبك وانصرف عن تأييدك".
(عبد الكريم درويش، ١٩٨٠)

والإدارة مسؤولية عظيمة كان يفترض منها الذين يدركون حجم هذه المسؤولية فهي ليست في حقيقتها تشريفا يسعى إليه المرء بجميع السبل ومختلف الأساليب. فالمسلمون الأوائل كانوا يفرون من الإدارة تحسبا من مساعلة الله سبحانه وتعالى لمن يكلفون بها ولقد طلب المسلمون الأوائل ذات يوم من الخليفة العادل عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن يعين ولده عبد الله خليفة من بعده فرفض هذا الطلب وأجاب قائلا : " يكفي أن يسأل يوم القيامة من آل الخطاب شخص واحد " يقصد عمر وهو القاتل أيضا لو أن بعيرا هلك ضياعا بشط الفرات لخشيت أن يسأل الله عنها آل الخطاب . وهو القاتل أيضا " من استعمل رجلا بمودة أو قرابة لا يستعمله إلا لذلك فقد خان الله ورسوله والمؤمنين " . (سليمان أبو جاموس ، ١٩٩٢)

هناك تحديات تواجه الإدارة منها التحديات الكامنة في النظم الاجتماعية كالأمراض التنظيمية والإدارية التي أطلق عليها مسميات كثيرة منها بيروبلثولوجي Bureaupathology وهو مصطلح يعني أن بعض الظواهر السلوكية والإدارية والتنظيمية قد تعاني من مشكلات تتعلق بالقوانين واللوائح وأساليب وطرق الأداء وكذلك بالأفراد .

ومن التحديات أيضا التي تواجه إدارة النظم الاجتماعية تلك التي تتصل بمدخلات هذه النظم وبكيفية تفعيل عملياتها التي منها ما يتعلق بالأمراض الفكرية والمفاهيمية والفلسفية لمدخلاتها البشرية ، أو مدخلات المنظومة القيمية التي تسود بيئة هذه النظم ، أو ما يتعلق بأساليب التمويل والأداء والنهج التي تعتمد عليها النظم في مساعيها لتفعيل مدخلاتها ضمن مسار تطلعها نحو أهدافها ومراميها . لذا كثيرا ما تتفاقم الأمور في المؤسسات والنظم الاجتماعية دون مقدمات نظرا لأن المشكلة لا تبرز إلا بعد أن تكون قد وصلت إلى مرحلة يصعب حلها ببسر . إضافة

إلى أن الحلول أو طرّوحات الحلول ، إن وجدت ، يتم تبنيها بطريقة عشوائية دون أي أساس من العلمية والتمحيص فتأتي النتائج مخالفة للطموحات وتتضارب الأهواء وتختلف الأسباب والمسببات وينتهي الأمر إلى حلول أنية شكلية لا تجدي وهذا ما يقود إلى نوع من الترهل والفساد الإداري .

غير أنه لا يمكن القول أن الترهل والفساد مشكلة مقصورة على البلدان النامية أو البلدان التي تمر بمرحلة انتقال لأن الواقع يبين أن قدرا كبيرا من الترهل والفساد الإداري في البلدان النامية تشارك في مسبباته البلدان الصناعية المتقدمة مشاركة بارزة . وأن كثيرا من الترهل والفساد كالرشاوى التي تسود العالم الثالث مثلا تدفعها جهات معينة من العالم الأول . لذا فإن التنكير بأن الترهل والفساد يوجد في كل مكان — في القطاع الخاص كما في القطاع العام ، في البلدان الغنية كما في البلدان الفقيرة — يساعد على تجنب التصورات المتجنبة والجمادة غير المفيدة . (روبرت كليتجارد ، ١٩٩٨ : ٣)

لكن ما المقصود بالترهل والفساد الإداري ؟ وما مظاهره وأسبابه وكيفية معالجته ؟ هذه أسئلة بحاجة إلى إجابة مقنعة وشفافية ولعل الأمر لا يقف عند هذه الإجابة بل يتعداها إلى ترجمتها بطريقة فعلية تجتث الخلل والترهل والفساد الإداري من أساسه .

الترهل والفساد الإداري :

إن الترهل والفساد الإداري مسميات لحالة مرضية يمكن أن تصيب النظم الاجتماعية وهي حالات بيروباثولوجية أي أن لها علاقة بالاختلالات الإدارية فـي المنظمات الاجتماعية التي ينجم عنها العبث في مقدرات هذه النظم والاستغلال

والتلاعب في حياة الشعوب . وهي وكما أشير إليه سابقا لا تقتصر على المجتمعات النامية فحسب بل تتعداها إلى المجتمعات المتقدمة ولكن بدرجات متباينة . فالترهل والفساد الإداري يعنيان سوء استخدام المنصب لغايات ومآرب ضيقة وشخصية. وتتضمن قائمة الفساد على سبيل المثال لا الحصر الرشوة ، والابتزاز ، واستغلال النفوذ ، والمحسوبية ، والاحتيال ، والاختلاس. وبالرغم من أن الناس ينزعون إلى اعتبار الترهل والفساد خطيئة القطاع العام إلا أنه موجود أيضا في القطاع الخاص، بل إن القطاع الخاص متورط أحيانا في معظم أشكال الفساد الحكومي. (المرجع السابق : ٤)

إن الترهل والفساد الإداري كظاهرة اجتماعية ينظر إليها على أنها خلل أو سوء في تفعيل مدخلات النظام بشكل يقود إلى خرق للقواعد والأنظمة والإجراءات والمبادئ المعمول بها أو إلى الانحراف عن الجادة التي تحكم الإنجاز المتوقع والمقبول للدور بقصد الحصول أو توقع الحصول على فائدة أو مردود شخصي أو اجتماعي . فالترهل والفساد الإداري هو في عمقه استخدام المدخلات وتوظيفها بشكل مشوه وغير أخلاقي لمنفعة شخصية أو فئة أو لتحقيق مصلحة معينة على حساب الصالح العام ، أي أنه في جوهره إساءة استخدام للمكتب أو للموقع أو للمال العام للحصول على مكاسب شخصية .

إن الترهل والفساد الإداري مؤشر على وجود أزمة أخلاقية في السلوك تعكس خللا في القيم وانحرافا في الاتجاهات عن مستوى الضوابط والمعايير السليمة مما يؤدي إلى فقدان الجهاز الإداري المعني لكيانه الفعلي متجها به لتحقيق مصالح منظومة فاسدة من العاملين متعايشة داخل النظام . إذ إنه وبالرغم من احتفاظ النظام بشكلية الكيان الموحد إلا أن قواعد ونظم العمل الرسمية الموحدة فيه حلت محلها قواعد وإجراءات عمل متصارعة ومتضاربة وتخدم أهداف ومصالح التجمعات الفاسدة والمترهلة المتعايشة مع النظام .

إن الترهل والفساد الإداري من الأمراض البيروقراطية التي تعبر عن الخلل الإداري في النظم الاجتماعية إلا أن كل منها ينظر إلى الاختلالات الإدارية من زوايا محددة . فالترهل الإداري مصطلح يحمل نوعا من الدقة التصويرية في ثنائه ويدعو إلى دراسة ظواهر الاختلال بتعمق وتبصر ، باعتبار أن مسببات الترهل منها ما هو واضح ومنها ما هو خفي يحتاج إلى استبصار وشفافية ومنهجية علمية لاستجلائه وكشف مكوناته . وعلى سبيل المثال ، التضخم الوظيفي ، وهو في جوهره ظاهرة مرضية بيروقراطية ، يوجد في مختلف التنظيمات الإدارية ولكن بدرجات متفاوتة وتعني وجود عدد فائض من العاملين زائد عن حاجة المؤسسة أو المنظمة أو عن المتطلبات الفعلية لأداء عمل معين . أما مصطلح الفساد الإداري فيركز على قضايا الرشاوي والأمور المالية على وجه الخصوص .

إن الترهل والفساد الإداري يمكن التعبير عنهما بالمعادلة الآتية :

الترهل / الفساد الإداري = احتكار + حرية استتساب - الخضوع للمساءلة

بمعنى أن الترهل / الفساد يوجد حيثما توظف منظمة ما أو شخص صاحب سلطات وصلاحيات ما هو ممنوح لهم بطريقة غير موضوعية مع تغليب الصالح الخاص على الصالح العام ومن ثم تحكيم الهوى والميل في صناعة القرارات واتخاذها . بمعنى حدوث نوع من احتكار الشيء أو الخدمة المعينة في الوقت الذي تمارس فيه حرية الاستتساب بمعنى تنسب من يتلقى هذه الخدمة ومن يستفيد منها ومقدار ما يحصل عليه منها دون خضوع للمساءلة . (المرجع السابق : ٤)

أوجه وأشكال الترهل والفساد الإداري :

إن للترهل والفساد الإداري أوجها وأشكالا كثيرة ومتعددة تختلف باختلاف وتعدد ميادين الحياة ومستويات الأشخاص الذين يتسببون في ذلك . فالترهل قد يكون كامنا في مستوى البعد الإجرائي للنظام أو في مستوى بعد إدارته الوسطى أو في مستوى إدارة النظام العليا . كما قد يكون كامنا في بيئة النظام وبخاصة في النظم الاجتماعية الأخرى المزملة له كالنظام السياسي أو النظام الاقتصادي أو النظام التربوي أو غير ذلك .

وإن هناك مجموعة من الأشكال العامة للترهل والفساد الإداري منها :

- ❖ أن يتلقى الموظف مكاسب خاصة بشكل غير قانوني مقابل قيامه بخدمة لها غطاؤها القانوني . وبالرغم من ذلك يتلق الموظف إكرامية معينة هي في الأصل تدفع رغبة وتطوعا من المستفيد وليست واجبة ولكنها أصبحت شرطا ضمنيا متعارفا عليه لتقديم خدمة نوعية أسرع .
- ❖ أن يقوم الموظف بعمليات أو إجراءات مخالفة للقانون مقابل رشوة تدفع له نظير تقديمه خدمات لا يستحقها الشخص المعني وهذا ما يسمى بالتجاوز على القانون .
- ❖ أن يقوم الموظف بالتحايل على القانون لمصلحة شخص آخر . هذا الإجراء عادة ما يتم من قبل أشخاص يتميزون بدرجة عالية من التمكن القانوني مما يمكنهم من استبصار ثغرات القانون واستغلالها لتحقيق مآربهم ومصالحهم الشخصية .

وقد تم تأكيد هذه النقاط من خلال ورقة أعدتها وزارة التنمية الاجتماعية الأردنية في ندوة عنوانها " نحو استراتيجية لمكافحة الفساد " عقدت في عمان عام ١٩٩٥ على الشكل الآتي :

❖ المحاباة دون المساس بالتشريعات أو باحترامها كأن يجمال الموظف معارفه وأصدقاءه وأقاربه ويعطيهم الأولوية في إنهاء معاملاتهم والاستفادة من الخدمات قبل غيرهم .

❖ تحوير النصوص التشريعية خلاف مقصدها بالرغم من وضوحها وعدم قابلية الاجتهاد فيها لتخدم أغراض خاصة بالموظف أو بجماعات أخرى يودّها أو ينتمي إليها .

❖ إساءة استعمال السلطة مثل حرمان الموظف حقه في الاعتراض على أي أمر يهمه واحتكار السلطة وإهمال أي شكوى .

❖ الرشوة المباشرة وقبولها من قبل الموظفين عندما تقدم لهم لقاء خدمات أو تسهيلات أو تخفيضات أو معلومات يقدمونها لمواطن صاحب مصلحة . (وزارة التنمية الاجتماعية، ١٩٩٥) .

يلاحظ مما سبق أن أوجه وأشكال الترهل والفساد الإداري التي حددتها الورقة المشار إليها بأعلاه لها مجموعة من الأسباب تتلخص فيما يأتي :

١. ضعف المساءلة وانهيار أنظمة المراقبة .

٢. الضغوط الخارجية .

٣. الرواتب المتواضعة والعوائد والحوافز والمكافآت المالية القليلة التي يتقاضاها الموظفون وما يصاحب ذلك من ارتقاع في التضخم وفي تكاليف المعيشة .

٤. التفاوت في الدخل بين العاملين في القطاعين العام والخاص مما يثير شعورا بعدم الرضا يدفع البعض إلى أن يسلكوا سلوكا منحرفا لإشباع المطالب الاستهلاكية المتنامية .

٥. التعقيدات الإدارية والإقراط في الرتبة وعدم وضوح التعليمات أو ما يمكن أن يطلق عليه إداريا انعدام الشفافية .

٦. ضعف المعايير السلوكية وغياب أخلاقيات العمل والتدهور في الأخلاق العامة .

٧. تفشي الفقر والبطالة .

٨. احتكار الخدمات من قبل جهات محددة .

٩. اختلال منظومات القيم والاتجاهات للأفراد وكذلك المحدودية في انتماءاتهم للجماعات الأولية الضيقة بدل الانتماء للوطن والصالح العام .

ومهما كانت أسباب الترهل والفساد الإداري فإن لها أثارا مدمرة على الفاعلية الداخلية والخارجية للنظم وعلى الاقتصاد وعلى الأخلاق العامة وعلى المجتمع بأسره ومن هذه الآثار والنتائج :

١. القرارات غير الرشيدة والمصابة بقصر النظر والمدفوعة بالجشع .

٢. تشتيت وتبذير الموارد على مشاريع غير ملائمة وتفاقم المديونية .
٣. فقدان ثقة الشعب بالمؤسسة وظهور اتجاهات ساخرة نحو قيادات العمل العام .
٤. إعاقلة الاستثمارات والمساعدات الأجنبية .
٥. عدم الاستقرار السياسي .
٦. زيادة الفقر واستمرار بؤس المواطنين وشقائهم الذي ينعكس سلبا على توجهات الطمأنينة والاستقرار والأمن ويفضي إلى التطرف .
٧. الانحسار التدريجي للممارسات الديمقراطية وسيادة ممارسات تتسم بالتوجه وعدم الاستهجان من التعدي على حقوق الآخرين وتزايد المقاومة للإنتاج والوضوح والمساءلة في الحياة العامة.
٨. إساءة استخدام السلطات الفنية والمالية والإدارية مما يكون له الأثر في المضامين الأخلاقية والمعنوية .
٩. تزايد التكلفة الاقتصادية بسبب الرشوة والفساد وذلك لأن :
 - ♦ مرض الرشوة يتسارع في الانتشار .
 - ♦ الرشوة تؤدي إلى نتائج اقتصادية لا تتسم بالكفاءة ، إذ أنها تعوق الاستثمارات الأجنبية والمحلية طويلة الأجل وتدفق بعض أصحاب المواهب إلى السعي إلى التهرب وتشوه الأولويات القطاعية والخيارات التكنولوجية .

❖ الرشوة ترفع من تكاليف الصفقات ومن عدم الحرص على الاقتصاد في التعاملات .

❖ الرشوة تنطوي على ظلم ، إذ أنها تفرض ضريبة غير مباشرة تكون ثقيلة الأثر بشكل خاص على التجارة والأنشطة الخدمائية التي تضطلع بها المنشآت الصغيرة .

❖ الفساد يضعف شرعية الدولة. (المرجع السابق،

١٩٩٥)

كما أشارت الدراسات التي تناولت الموضوع على مستوى عالمي إلى مجموعة من المسببات التي يرى معظم الناس أنها السبب الرئيس في موضوع الترهل والفساد وناقشتها وفندتها وبينت مدى صدق هذه العوامل أو عدمه . وتشير هذه الدراسات إلى أن معظم الناس يعزون الترهل والفساد إلى مشكلة الفقر والبطالة. ولو كان الأمر كذلك فلا يمكن اعتبار الفقر والبطالة السبب المباشر أو الوحيد. فإذا لو كان كل فقير يلجأ إلى هذه الأعمال فهذا يعني أن الفقر يتساوى مع انعدام الخلق والأمانة وهذا ليس من العدل في شيء . (باولو مورو ، ١٩٩٨ :

١١-١٣)

أما بالنسبة للمجتمعات العربية فيمكن أن يعزى الترهل والفساد فيها إلى تراجع في المستوى الحضاري والتراجع في القواعد التنظيمية والضعف في المساءلة، وعليه فلا يمكن اعتبار الفقر السبب في الترهل والفساد . فالفقر هو نتيجة للترهل والفساد الإداري وليس سببا فيه. ففي حال فقدان مبالغ كبيرة من الأموال بطرق غير مشروعة يؤثر ذلك سلبا في النتيجة الاجتماعية والاقتصادية تأثيرا يتمثل في حرمان المواطنين من حقوقهم والتفكير عليهم .

إن من أبرز الأسباب التي تؤدي إلى الفساد هو غياب نظام واضح وصريح للمساءلة . ففي كثير من الدول النامية يكون الخضوع للمساءلة ضعيفا وعلى علاقة بالأبعاد السياسية وبعمق مفهوم الحريات المدنية السائد وبنوعية القوانين والمبادئ الأخلاقية التي تعيشها الحكومات في هذه الدول . إضافة إلى أن المؤسسات والجهات القانونية المكلفة بإنفاذ بعد المساءلة غير مهيأة للقيام بهذه المهمة المعقدة على نحو جيد . (وجراي و كوفمان ، ١٩٩٨) .

وإضافة إلى ما سبق نلاحظ عدم الجدية في معالجة الترهل أو الفساد الإداري في بعض الأنظمة والدول رغم استفحاله بدرجة تضر بمصلحة هذه الدول. ولعل أكبر هذه الأضرار هو إضعاف الفساد للنمو الاقتصادي للبلد كما أنه يعمل وبشكل كبير على خفض حوافز الاستثمار وبخاصة الأجنبية منها. ولا يتوقف ضرره عند هذا الحد بل إن الفساد يؤدي إلى هبوط جودة البنية التحتية والخدمات العامة ويخفض إيرادات الضرائب ويشجع الكثرين إلى السعي إلى التهرب فقط دون المشاركة في النشاط الإنتاجي .

إن الفساد بهذا الشكل الكبير هو نتاج لعدم الكفاءة المؤسسية وضعف الاستقرار السياسي والرتابة الحكومية البيروقراطية وضعف الأنظمة التشريعية والقضائية . وهذا يدعو إلى ضرورة إيجاد مبادرات جريئة وواعية لمحاولة فهم الفساد بجوانبه من حيث الأسباب والنتائج . ولكن المحاولات التي تعالج الفساد كمشكلة قليلة، وذلك يعود إلى أنه متى نشأ النظام الفاسد واستقر وكانت هناك أغلبية تعمل داخله فلن تكون هناك حوافز لدى الأفراد لمحاولة تغييره أو الامتناع عن المشاركة فيه حتى لو كان كل شخص سيصبح في حال أفضل لو زال الفساد. وهذه معضلة كبيرة تعاني منها أغلب الدول النامية. من هنا يمكن الاستنتاج أن الفساد وعدم الاستقرار السياسي وجهان لعملة واحدة . فالسلطة المطلقة تقود إلى فساد مطلق . (باولو مورو ، ١٩٩٨: ١٣)

ما السبيل إلى معالجة الترهل والفساد؟؟؟

هناك العديد من الحلول والاقتراحات لوضع حد لانتشار الترهل والفساد وغالبا ما يكون الحل المقترح مستندا إلى فهم المحلل لقضية الترهل والفساد وتعريفه لها وبناء على نظريته للترهل وللفساد يكون الحل . وهناك مجموعة من الروى التي تناولت هذا الموضوع بشفاافية وعمق . فالبعض يرى أن الترهل والفساد لم يعرفا تعريفا واضحا وأن المشكلة ذات محتوى أخلاقي يكمن في ضعف الضمير المهني لدى المسؤول . لذا فإن أية معالجة لن تكون مجدية دون تبين وإدراك لشبكة العلاقات بين الترهل الإداري كمسكلة أخلاقية وبين العديد من الظواهر المجتمعية وفي مقدمتها استئراء الفساد بمستوياته وبالذات فسي مستوى الإدارة العليا . فالدولة يمكن أن تحدث بسلوكها العام إفسادا منظما لضمير المواطن وذلك بتعيينها الموظفين على أسس إقليمية أو عرقية أو عشائرية لا على أساس كفاياتهم الذهنية والمعرفية والأخلاقية . كما أن الحكومات والأنظمة المتعاقبة في نظام ما قد تعمل على هيمنة مجموعة من القيم السلبية في هيكل النظام . ولمعالجة الفساد هنا لا بد من تبين هذه الممارسات والقيم السلبية وتعويضها بممارسات وقيم إيجابية جديدة تعتمد على استيفاء المسؤول أو الموظف للشروط المعرفية والأخلاقية التي تؤهله للمنصب الذي يحل فيه ، وأن يخضع كل مسؤول للتقييم على أسس موضوعية تعتمد على القدرة والكفاية والنزاهة والإخلاص للتأكد من أنه يعمل للصالح العام لا للصالح الشخصي فقط .

فالترهل أو الفساد لا يمكن أن يعم ويستشري إلا إذا كان هناك فساد في الأنظمة الرئيسة في الدولة كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي وبالذات فساد القيادات القائمة على رأس هذه الأنظمة . ولعل الخطر في هذا الفساد أن مخرجات

الأنظمة الرئسية في الدولة ستكون مئسمة بالضعف وعدم الكفاية والفاعلية بل وتشكل عبئاً على المجتمع ولا تسهم في دعم أو تطوير هذا المجتمع .

إن ما سبق يقتضي إنشاء بيئة سياسية تتصف بالقيادة الأمينة وحماية موظفي الحكومة من التخللات السياسية وإيجاد حوافز تقال من الفساد وتحد من انتشاره . هذا بالنسبة للجانب السياسي ، أما في الجانب الاقتصادي فيمكن العمل على الحد من الفساد من خلال خفض الرسوم الجمركية وغيرها من الحواجز في وجه التجارة الدولية ، وإيجاد أسعار صرف وأسعار فائدة موحدة تقررها السوق، وإلغاء الدعم المقدم للمنشآت ، والحد من اللوائح التنظيمية واشترطات التراخيص وغير ذلك من الحواجز والمعوقات ضد دخول الشركات الجديدة والمستثمرين الجدد، والقضاء على احتكارات المؤسسات المملوكة للحكومة وخصخصتها وإنفاذ قواعد الحيلة المصرفية ومعايير المراجعة الحسابية والمحاسبة بطريقة تتسم بالشفافية . (شيريل وكوفمان ، ١٩٩٨ : ١٠) .

ولكن هذه الإصلاحات يجب أن تكون مبنية على أساس تغيير الهياكل والإجراءات الحكومية وتوجيه اهتمام أكبر إلى التنافس الداخلي والحوافز في القطاع العام وتدعيم نظم الرقابة الداخلية والخارجية . وبشكل عام فقد وضعت عدة استراتيجيات لمكافحة الترهل والفساد منها الإستراتيجية التي طرحها كيتجارو وتتضمن :

١. معاقبة كبار المخالفين : كمعاقبة كبار المهربين أو مناحي الرشاوي أو غيرهم والبدء بمعاقبة هذه الفئة تكون مؤشراً للبقية بأن هناك اتجاهًا جاداً لملاحقة المفسدين .

٢. إشراك الجمهور في تشخيص الأنظمة الفاسدة : فالجمهور هو الأكثر معرفة بمواقع حدوث الفساد وهم بذلك مصدر مهم للمعلومات عن

مواقع حدوث الفساد وشكل الفساد المنتشر، وتشكل استشارة الجمهور جزءا مهما لمعرفة مواقع الخلل في أنظمة الدولة .

٣. التركيز على الوقاية عن طريق إصلاح الأنظمة الفاسدة : إذ إن الجهود الناجحة لمقاومة الفساد تعمل على إصلاح الأنظمة الفاسدة وذلك باستبصار معادلة تعريف الفساد السابقة وهي :

الترهل / الفساد = احتكار + حرية استئساب - الخضوع للمساءلة

بهذه إجراء تقييم لقابلية المؤسسات العامة والخاصة للسقوط وهي تركز في هذا على الوقاية أولا . وهناك بعض الاستراتيجيات الفعالة لمقاومة الترهل / الفساد منها الحد من العاملين ذوي النفوس الضعيفة والمريضة القائمين بالأنشطة الحكومية وتغيير نظام الحوافز لهؤلاء العاملين ، وجمع المعلومات لزيادة احتمالات ضبط التلبس بالفساد ومعاقبته وتغيير العلاقة بين المواطنين والعاملين .

٤. إصلاح الحوافز : في كثير من البلدان تكون الأجور في القطاع العام متدنية ومستوى المعيشة مرتفعا وهذا ما يساعد بشكل كبير على انتشار الفساد مما يقتضي إجراء موازنة بين الأجر المعطى للعامل ومقدار الجهد ، وكذلك إجراء موازنة بين مستوى المعيشة وغلائها والأجور . فمحاربة الفساد ليست إلا جزءا من جهد أوسع يمكن تسميته " التصحيح المؤسسي " أو إعادة الصوغ الشامل للمعلومات والحوافز في المؤسسات العامة والخاصة . (كيلتجارد ، ١٩٩٨ : ٤)

ما سبق كان استراتيجية مقترحة لمعالجة الترهل / الفساد ولكن هناك استراتيجيات أخرى منها :

١. الإصلاحات الإدارية : فهي أول مراحل التخطيط لمكافحة الفساد .

٢. زيادة وسائل الخضوع للمساءلة وبخاصة إشراك أصحاب الأعمال والمواطنين .

٣. القيام بالإجراءات التي تهدف إلى زيادة الكفاءات في مجال التحري والتحقيق وتحسين فاعلية المحاكم .

٤. إصلاح الحوافز في القطاع العام .

٥. إجراء الإصلاحات القانونية التي تهدف لمنع المخالفات في مجال تمويل الحملات والإثراء غير المشروع وتعديل التشريعات التنظيمية والإدارية للحد من فرص الفساد . (المرجع السابق : ٦)

الكثير من الاستراتيجيات وضعت لمعالجة الفساد ولكن المشكلة أن هذه الاستراتيجيات قد تمتد لسنوات طويلة حتى تنجح وبعض منها يتعرض للفشل . فما سبب فشل بعض هذه الاستراتيجيات والحلول التي توضع لحل مشكلة الفساد ؟ لعل من بعض هذه الأسباب ما يأتي :

١. محدودية المقدرة لدى المستويات القيادية العليا : وذلك يعني عدم امتلاكها للمهارات التي تؤهلها لوضع خطط واقعية وعلمية لمكافحة الفساد وبكل جرأة . وخصوصا إذا كانت هذه القيادات ورثة لحكومات فاسدة .

٢. اعتماد الإصلاحات بشكل كبير على القانون دون اللجوء إلى وسائل أخرى تساعد على التغيير من مسلمات وقناعات الناس وقيمهم وأفكارهم السلبية .

٣. اتجاه الإصلاحات إلى صغار المنفذين وغض النظر عن هم في قمة الهرم الإداري وهذا التطبيق غير العادل وغير المتكافئ للقانون يزيد من الفساد ولا يحد منه .

٤. بعض الأنظمة تسعى وبشكل جاد وقوي إلى عدم نجاح محاربة الفساد .

٥. عدم قناعة المجتمع بنجاح استراتيجيات محاربة الفساد .

(ورقة وزارة التنمية الاجتماعية الأردنية ، ١٩٩٥)

وللتخلص من هذه العقبات فإن هناك حاجة ماسة لوجود تخطيط منظم من قبل جهات قادرة لديها صلاحيات ومسؤوليات لمحاربة الفساد مثل من يشغلون أعلى المراكز والمناصب في قمة الهرم الإداري . وهذا يقتضي بالدرجة الأولى التزام القيادة السياسية بمستوياتها العليا بمحاربة الفساد مهما كان مصدره بإصدار تشريع شامل ضد الفساد يسند تنفيذه إلى جهة لها قوة قانونية وصلاحيات ومعروفة بنزاهتها ليكون التطبيق منظما وجادا . وعلى هذه الجهة أن تعمل على تحديد المواقع التي يكثر فيها الفساد لتوجيه الجهود نحوها .

بالإضافة إلى كل ما سبق ، فإن هناك ضرورة ملحة لوضع إجراءات قانونية رادعة لمقاومة الترهل والفساد ومعاقبة مسببيه دون تهاون . وللصحافة دور في الكشف عن مواطن الفساد لتطوير وعي المواطن وإعلامه بما يجري حوله . وفي جميع الأحوال لا بد من توافر نظام مساءلة واضح وصريح يعمل وبشكل كبير على تقييم جهود العاملين باستمرار ومعرفة مواطن الخلل وتداركها في الوقت المناسب .

إن وضع استراتيجية لمكافحة الترهل والفساد يتطلب التركيز على جوانب عديدة من أهمها :

١. الجانب التثقيفي : لزيادة الوعي بمخاطر الفساد من خلال المؤسسات التربوية والثقافية .

٢. الجانب السياسي : بإيجاد نظام قوائم على الديمقراطية والتعددية والانفتاح .

٣. الجانب الاقتصادي : وهو جانب مهم للحد من انتشار الفساد بتوفير فرص عمل كافية ومعالجة مشاكل البطالة والفقر .

٤. الجانب التشريعي : بإصدار التشريعات لمحاربة الفساد بشفافية .

٥. الجانب القضائي : إذ يجب أن يتسم القضاء بالاستقلالية والنزاهة وأن يمارس دوره بمعزل عن الضغوط والتدخلات .

٦. الجانب الإداري : من خلال الالتزام بأخلاقيات المهنة .

٧. الجانب البشري : باختيار الموظفين على أساس الجدارة والكفاءة .

٨. الجانب الرقابي : تعزيز هذا الجانب يزيد من التزام الموظف بعمله قدر الإمكان .

٩. جانب المشاركة : وذلك يجعل القرارات مبنية على نقاش وأخذ الرأي العام في أجواء من الحرية المسؤولة . (ورقة وزارة التنمية الاجتماعية ، ١٩٩٥)

النظام التربوي والترهل والفساد الإداري :

إن النظام التربوي هو الطريق نحو الرقي بالإنسان باعتباره المدخل الأساس في التعامل مع شؤون الحياة ومشكلاتها كافة . وهو لذلك السبيل الأهم في حل مشكلة الترهل أو الفساد الإداري . ويعود السبب في ذلك أن مسؤولي النظام الإدارية هم مخرجات النظام التربوي الذي أسهم في تعليمهم وتربيتهم وتنشئتهم ولفترة طويلة وأي خلل في تكوينهم البنائي هو في جزء منه من مسؤولية هذا النظام لأنه معني بتحقيق التوازن لهذا المخرج من أجل أن يكون عنصرا فاعلا في

مجتمعه . فإذا كان الترهل أو الفساد في الأنظمة الإدارية العامة ترهلا يعني التقاعس والتأخير في تقديم الخدمات للمواطنين ؛ فالترهل أو الفساد في النظام التربوي يعني بناء أجيال غير قادرة على التعامل الفاعل مع معطيات القرن الحادي والعشرين .

إن مظاهر الترهل أو الفساد في النظام التربوي عديدة ومتشعبة ويمكن إيجازها فيما يأتي :

١. الهوة الكبيرة بين البعد النظري والبعد العملي في النظم التربوية .
٢. إعطاء الأولوية لكم التعليم على حساب كیفه .
٣. عدم المقدرة على تغيير الفكر الإداري وعدم الاعتراف بأن الإدارة علم متخصص له أصوله ومبادئه وتقنياته لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها من لم يكن مؤهلا لها بأعلى المستويات، فالسلطوية وحدها قد ترغم المرؤوسين على الطاعة ولكنها لا تلهيهم ولا تبعث فيهم الانتماء والإبداع والتفاني. فالإدارة ممارسة أخلاقية تلتزم أو يجب أن تلتزم بعدد من القيم والفضائل التي لا يمكن الاستغناء عنها أو التفريط بها. (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩١)
٤. الاكتفاء بإدارة التسيير وتجاهل إدارة التطوير إذ أنه في الأولى يكون التركيز على الحاضر ومشكلاته أما في الحالة الثانية فيكون التركيز على المستقبل مع الاهتمام بالحاضر الذي يتحرك نحوه .
٥. غياب مفهوم الإدارة العصرية التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة في وقتنا الحاضر ومن ملامحها الرئيسة :
♦ المستقبلية : وهي النظرة الاستشرافية التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة في وقتنا الحاضر .

❖ العلمية : وهي إقامة سلوك إداري على أساس علمي قوامه المعلومات والبحث .

❖ التقنية : وهي استخدام التكنولوجيا الإدارية الجديدة العقلية والآلية .

❖ الديمقراطية : وهي المشاركة الشعبية الحقيقية وتوسيع فرص الحوار وتأكيد الاتجاه نحو اللامركزية وتنمية العلاقات الأفقية والقيادة الجماعية .

❖ الكفائية : وهي محصلة المقومات الأربعة السابقة والمعيار النهائي لكل إدارة عصرية مما يجعل القيمة المضافة ذات أثر واضح في سير النظام. (محمد أحمد الغنام ، ١٩٧٥ : ١٥-٢٨)

٦. غياب المنفعين والمستفيدين من النظام التعليمي عن عملية التخطيط للإصلاح التربوي مما يجعل هناك صعوبة في تحديد الحاجات التعليمية الحقة وغياب المجتمع بأكمله عن تحديد الأهداف التربوية .

٧. عدم تهيئة النظام التربوي لقابلية التغيير فهو يفتقر إلى ما يأتي :

❖ الوحدائية : إذ إنه إذا تم إحداث أي تغيير في النظام لا يكون ذا تكلفة باهظة لما يترتب عليه من تغييرات .

❖ التكيفية : وهي مقدرة النظام على المواءمة وإعادة التوازن مع المتغيرات الأخرى .

❖ التمديدية : وهي إمكانية تمدد النظام بإضافة أو إحداث وحدات أخرى مما يجعل المجتمع التربوي قريباً من الانفتاح .

❖ التوثيقية : وهي التوثيق لمختلف مكونات ونشاطات النظام بحيث لا يقتصر فهم هذه المكونات والتعامل معها على فئة بعينها ، بل يكون هناك إمكانية العودة إلى مصادرها الموثقة واسترجاعها .

٨ . عدم مقدرة النظام التربوي على توفير مناخات فكرية مفتوحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشتمله من أطر ثقافية وحضارية وطرح عموميات إنسانية هادفة قائمة على الاقتناع بضرورة الاهتمام بالمستقبل المتصل ببيئة الإنسان المباشرة أو البيئة الإنسانية الأوسع بغض النظر عن أية أطر ضيقة التوجه مهما كان نوعها .

٩ . عدم مقدرة النظام التربوي على تمرير طلبته في خبرات تعميق فهم وإدراك الذات وما تشتمله من أبعاد بنائية ، مع فشله في توعيتهم بأنهم يعيشون في عالم رحب واسع لم يعد يخضع لأية أطر مقولبة أو انتماءات مغلقة أو أوهاام ساذجة أو مصالح أنانية واهماله في مساعدتهم على تطوير عادات عقلية تنطلق من الإيمان بضرورة أن يكون مبعث أي نشاط فردي مراعيًا لخير المجموع .

١٠ . عجز النظام التربوي عن الانتقال بالمتعلم من مستوى المحدودية والسذاجة والبساطة في الفهم والإدراك إلى التحليل الناقد لهذا الفهم ولهذا الإدراك وصولاً إلى التزام بعيد عن أية أوهاام أو تخيلات أو تجيزات تعشعش في ذاتية الإنسان . مع أن ذلك مطلوب للتعامل مع عالم قادم تحكمه مفاهيم النسبية والحركة الدووية والاعتمادية المتبادلة في مختلف مكونات ومناحي الحياة .

١١. عدم مقدرة النظام التربوي على تنمية الأبعاد الآتية لدى الأفراد مع

أنها سلاح مهم في ميدان الحياة وهي :

❖ بعد الحوار البناء .

❖ بعد منظورية الآخرين .

❖ بعد ممارسة التفكير الناقد .

❖ بعد النظر من جميع الزوايا (شمولية التفكير) .

❖ بعد الانتقائية الفكرية مع المحافظة على الأصالة .

فالنظام التربوي يتحمل عبئا كبيرا في مشكلة الترهل والفساد الإداري لأن جميع الكوادر البشرية العاملة في المجتمع هي من مخرجاته وعلى عاتقها العبء الأكبر في تغيير البناء الفكري والسلوكي لأفراده ليكون بمقدورهم معاشية التغيير وقيادته في المجتمع وحل مشاكله بأساليب تستند إلى العقلانية والوعسي والشفافية والعلمية والجرأة الواعية المسؤولة .

المراجع :

- ❖ باولو مورو ، الفساد : الأسباب والنتائج وبرنامج لأبحاث أخرى ، مجلة التمويل والتنمية، ١٩٩٨
- ❖ روبرت كليتجارد ، التعاون الدولي لمكافحة الفساد ، مجلة التمويل والتنمية ، مارس : ١٩٩٨
- ❖ سعد الدين إبراهيم ، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، عمان : ١٩٩١
- ❖ سليمان أبو جاموس ، مبادئ الإدارة ، نابلس ، ١٩٩٢
- ❖ شيريل جراي و دانيال كوفمان ، الفساد و التنمية ، مجلة التمويل والتنمية ، مارس: ١٩٩٨
- ❖ عبد الكريم درويش و ليلى ت كلا ، أصول الإدارة العامة ، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠
- ❖ محمد أحمد الغنام ، تجديد الإدارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، ع (٧) ، ديسمبر : ١٩٧٥



مفاهيم وأفاق إجرائية في الإدارة التعليمية

مفاهيم وآفاق إجرائية في الإدارة التعليمية

يتضمن هذا الفصل عرضاً مكثفاً ومحدداً لمجموعة من المفاهيم والآفاق ذات الدلالة الإجرائية التي توصل إليها المؤلف عبر مسيرته الأكاديمية وإطلاعاً على الأدب التربوي مما مكّنه من طرح عدد من البدائل لتعميق بعد استبصار المسؤول التربوي من أجل مساعدته في اتخاذ خطوات إجرائية تدفع النظام التربوي إلى السير بخطى وثقة نحو الكفاية والفاعلية والإبداع .

المقدمة

إن أهداف الشوري والديمقراطية والانفتاح أصبحت في عالمنا المعاصر مطلباً اجتماعياً رئيساً تستند إلى الالتزام بإطلاق روح الحرية والمبادأة في قلوب ووجدان المواطنين ، وأن تطوّر هذه المبادئ يمكن أن تسهم في تحقيق مستقبل واعد للمجتمعات الإنسانية وهذه الأهداف يفترض أن تشكل محورا رئيساً في النظم التربوية خاصة وأن العالم اليوم على مشارف القرن الحادي والعشرين في عالم القرية الصغير ذو الطموحات والآمال البشرية العريضة .

إن مثل هذا النهج الشوري الديمقراطي المنفتح يفترض إلتزام النظام التربوي بالعمل على تطوير إدراك الإنسان ومقدراته وإمكاناته كافة وذلك من خلال:

- ❖ التركيز على توجيه المعلم لتلاميذه وإرشادهم وترسيخ مفاهيم الشورى والديمقراطية لديهم .
- ❖ التركيز على استقطاب دعم الأسرة للنهج الشوري الديمقراطي الذي يسعى النظام التربوي لترسيخه .
- ❖ التركيز على توافر حرية التعبير عن إرادة الأفراد .
- ❖ التركيز على الرؤى المنفتحة للتربويين ومتخذي القرار وتأكيد دعمهم للنهج الشوري الديمقراطي.
- ❖ التركيز على توفير فرص الإسهام لقطاعات المجتمع الفكرية والمهنية والقانونية في الشؤون التربوية التي تهمها .
- ❖ التركيز على دعم إبداعات المهنيين والعاملين في الوسط الإعلامي والعاملين في سبل الاتصال والتواصل كافة لنهج انفتاحية النظم التربوية .

ولكي يتم تسهيل تحقيق المتطلبات السابقة فإن هناك حاجة للتركيز على :

١. إزالة العقبات والمحددات غير الضرورية في النظم التربوية .
٢. تجاوز التفكير التربوي الطبقي أو المنغلق .
٣. الاهتمام بتوفير تكافؤ الفرص التربوية لفئات المجتمع كافة وبشكل خاص للأكل حظا.

٤. استئارة وتشجيع مختلف القطاعات المجتمعية إلى المشاركة في كيفية تفعيل فكر ومضامين النظام التربوي .

٥. إيمان العاملين في النظام التربوي بضرورة احترام المشاركات وبقائمة كل إنجاز وعمل مثمر بغض النظر عن مصدره .

٦. التخلص من أشكال الجمود والنمطية التي قد توجد في النظم التربوية .

٧. بذل الجهد المدروس لتحقيق مستقبل تربوي أفضل لكل فرد .

٨. تعظيم دور التفكير والعقلانية في مقابل التسلط والإكراه في إدارة النظم التربوية وذلك لصالح كل من :

- | | |
|------------------------|-------------------|
| - المبتدئ والممتحن | - الطفل والبالغ |
| - المستجد والمتمكن | - المتدرب والماهر |
| - الأكل موهبة والموهوب | - الفقير والغني |

وذلك في :

- | | |
|-------------------------------------|--------------------|
| - مستوى الإدارة التعليمية الوسطى | - الصف وساحة اللعب |
| - مستوى الإدارة التعليمية الإجرائية | - المجال التشريعي |
| - مستوى الإدارة التعليمية العليا | |

إن كل ما سبق يبين أهمية النظام التربوي وحساسيته في صناعة مستقبل الأمم والشعوب . ففوة الأمم ومصيرها يعتمدان على فعالية وكفاءة مخرجات نظمها التربوية وعلى مدى استعداد هذه المخرجات لتحمل الالتزامات التي يمكن أن تقود لتحقيق الأهداف وهذا يتطلب مجموعة من الشروط منها :

١ -توافر نظام اقتصادي يتيح الفرصة أمام كل فرد للعمل وفق ميوله ومقدراته ونظام يسمح لكل فرد تحقيق إنجازات يعتز بقيمتها ويوفر له دخلا محترما ويتيح له تكوين أسرة وتأمين سكن مناسب ومقدرة على الإسهام في المسيرة الثقافية في مجتمعه .

٢ -توافر مناخ فكري وثقافي يسمح بحرية التعبير وحرية التفكير وحرية تقرير المصير ، مناخ يمكن كل فرد من الحصول على البيانات والمعلومات الصحيحة والدقيقة في الأمور التي تعنيه ، مناخ يسمح له بالاختيار من بين مجموعة من البدائل ، مناخ مشجع على المحاكمة العقلية والتفكير ، مناخ ثقافي حضاري يضمن الحق لكل فرد في أن يصل باستقلالية تامة إلى قناعاته دون فوقية أو تهديد .

٣ -توافر مناخ يتسم بالأمن والأمان يحترم شخصية الإنسان ويصون حقوقه عبر أطر من المساواة والعدل أمام القانون وبحول دون انتهاك كرامته .

٤ -توافر مناخ تحدد فيه وبوضوح الحقوق المدنية لكل فرد ، وتوزع فيه ثروات الأمة بالعدل والقسطاس وتوظف لتحقيق الصالح العام ، مناخ تتوفر فيه الفرص وتحترم فيه الآراء وتسان فيه حقوق الأقليات ضمن إطار من تحقيق مصلحة الأغلبية .

٥ -توافر التزام ثقافي راسخ يدعم البنية الحكومية والحياة الاجتماعية ويهتم بالأبعاد العقلية والجسمية والانفعالية والروحية وبالرفاه الاجتماعي لكل فرد.

٦ -توافر نظام قيمى عام يتجاوز المحددات المصطنعة والمفروضة التي تحجز أو تمنع الأفراد من الحراك الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي عبر طبقات ومستويات المجتمع المختلفة .

٧ -توافر توازن بين بعدي الدين والدنيا إذ إنه ضروري لتحقيق استقلالية وتكامل في التفكير وفي القناعات وفي الأبعاد الأخرى كافة .

٨ -توافر فرص تربوية متساوية ومتكافئة وملئمة لأفراد المجتمع كافة .

المجالات الإجرائية لاهتمام المسؤول والقائد التربوي :

إن تحقيق هذه التوجهات الشورية الديمقراطية السالفة الذكر يتطلب اهتمام القائد والمسؤول التربوي في المجالات الآتية :

أولا : مجال الوسائل الأساسية لتحقيق الديمقراطية والشورى

إن حلم بناء مجتمع تسوده الشورى والديمقراطية ويشعر أفراده بالكرامة والحرية ويسوده عدل اجتماعي وسياسي واقتصادي بشكل محسوس وملئوس هو من بين الأمور التي يفترض أن يعني بها النظام التربوي وهذا النظام من بين بقية النظم الاجتماعية الأخرى التي بلورها المجتمع الحر لمساعدة إنسانه في صعوده الطويل والمتواصل نحو الأفضل وينتقل به من مستويات اللأمن والجهل والمرض إلى مستويات المعرفة والأمان والصحة والنور والإبداع . مثل هذا الأمر يتطلب مدرسة متميزة إذ إن للمدرسة أثرها المهم والضروري كوسيلة أساسية من وسائل تحقيق مضامين الشورى والديمقراطية في المجتمعات البشرية .

وفيما يأتي بعض المفاهيم والتأملات والآفاق للمظاهر المهمة للمدرسة
الشورية الديمقراطية :

- ١ - أن تكون المدرسة مفتوحة لكل تلميذ دون تمييز أو تفریق لأي سبب من الأسباب الاقتصادية أم الاجتماعية أم العرقية أم الدينية أم غيرها .
- ٢ - أن تكون المدرسة مهياة لخدمة المجتمعات الريفية والمدنية والمتحضرة والنائية وأن لا تستثنى أية جهة مهما بعدت وأن توفر فرص لتعليم وتعلم الأطفال والشباب والبالغين .
- ٣ - أن تكون المدرسة مراعية للفروق الفردية بين شخصيات تلامذتها سواء ما تعلق بميولهم أم بمقدراتهم أم باهتماماتهم ، وأن تعمل جاهدة على الوصول بكل فرد إلى أقصى ما تسمح له به إمكانياته .
- ٤ - أن تكون المدرسة بيئة مصغرة تتمثل فيها مفاهيم الشورى والديمقراطية بشكلها المبسط إذ يتم عبرها احترام حقوق ومسؤوليات الآخرين والعناية بالصالح العام ، مثل هذه المدرسة تسودها سبل الشورى والديمقراطية سواء في غرفة الصف أم في ساحة اللعب أم في قاعات الاجتماعات أم في مختلف اللقاءات والنشاطات المجتمعية المحلية وغيرها .
- ٥ - أن تكون المدرسة موفرة لفرص تعليمية تعلمية تتسم بالحساسية لمسارات التغييرات الثقافية والفرص العمل المتجددة ولخصائص وحاجات المؤسسات الاقتصادية والتقدم العلمي ولجميع القضايا المعاصرة والناشئة .
- ٦ - أن تكون المدرسة غير مقيدة بأطر ومحدوديات جغرافية ضيقة باعتبار أن بينتها تشمل المجتمع والأمة بأسرها ، بمعنى أن تشمل برامجها وسياساتها ما يتجاوز حدود بينتها الضيقة إلى رحابة بينتها الأوسع .

٧ - أن تكون المدرسة معنية بالتراث الثقافي العربي الإسلامي ومهمة بتفاعلها مع الحاضر ومتطلعة إلى إدماجها المتحدي والمنفتح والجريء مع متطلبات المستقبل .

٨ - أن تكون المدرسة معادية لكل جهل ومزيلة لكل الحواجز والفواصل الطبقية، داعمة قوة المؤسسات الاقتصادية، ومساهمة في رفع مستويات المعيشة ومطورة لصحة المجتمع، ومثيرة لالتزامه بالاستقرار والنظام، وحريصة على تحقيق نوع من الوحدة التكاملية من خلال قبول مبدأ التعامل مع مفاهيم التعددية والتنوعية التي تسود المجتمعات البشرية مراعية في الوقت نفسه هوية المجتمع وأطره وجذوره التاريخية الراسخة .

ثانيا : مجال المسؤول والقائد التربوي " مدير المدرسة "

إن مدير المدرسة إنسان يفترض أن يسير بخطى ثابتة ومتحمسة نحو تحقيق أهداف وغايات مؤسسته وراميها . إنه إنسان يفترض أن يعيش منظومة قيمة تنادي بالإيمان بالله وكرامة الفرد وقيمه ملتزم بقيم المجتمع الحر مؤمن بإيمان راسخ بأهمية التربية والتعليم كأساس مهم تستند إليه مائة المجتمع ونجاحه . وإن إيمانه والتزامه العقلي بهذه القيم يزوده بالشجاعة والحيوية للسير نحو تربية نوعية .

وإيمان مدير المدرسة وإحساسه العميق بحس المسؤولية يهيئه ليكون عضوا بارزا في مجال مهنة التربية والتعليم ، فهو باعتباره ابنا للإنسانية بكل ما فيها من تاريخ وثقافة وقيم مقرونا ذلك بفهم مهني عميق وإدراك لطموحات وآمال مجتمعه بشكل خاص والإنسانية بشكل عام ، فإن عليه أن يكون مبدعا في خططه عمليا في

تقييماته شجاعا في توجهاته للتعامل مع الصراعات المعقدة والصعبة ضمن مسعى التميز في عالم دائم التغير .

وإن مسؤوليات المدير العديدة والتزامه التربوي العميق والتزامه الاجتماعي وقناعاته الأخلاقية وفهمه الراسخ للمجتمع والمهنة التي يتولى قيادتها تفرض عليه ضرورة التمتع بمناقب نوعية وخصال خاصة تمكنه من تحقيق الهدف الذي يعمل من أجله .

ومن هذه المناقب والخصال إيمان المسؤول والقائد التربوي بـ :

١ - أن مصير التربية بشكل عام والمدرسة بشكل خاص يتطلبان مديرا وقائدا تربويا يكون في مستوى مسؤولية دوره التربوي شجاعا في قيادته لتحقيق تربية نوعية تضمن تحقيق الأفراد ذواتهم ضمن مناخات من الشورى والديمقراطية والانفتاح التي تسهم في ازدهار واستمرارية الإبداع .

٢ - أن من خصائص مدير المدرسة وخصاله الحميدة تمثله بالحكمة والموضوعية وسداد الرأي وتقبل المشاركة وممارسة دوره بدرجة كبيرة من الإحساس بالمسؤولية. ويقدر ما يثير المسؤول والقائد التربوي رغبة وحماس العاملين معه والمعينين من المواطنين في التوجه والسعي نحو تربية نوعية يؤثر ذلك على تقدم نظام مدرسته وتقدم مجتمعه أو تأخره ويتأثر هذا أيضا وبدرجة كبيرة بمنظوريته ومهارته وتمكنه من صناعة واتخاذ قرارات حكيمة ومقدرة على تدعيم وتجسيد ذلك كله .

٣ - أن مدير المدرسة مسؤول عن أي قرار يتخذه أو فعل يقوم به إذ إن أي نجاح أو فشل لممارساته لا يؤثر على النظام المدرسي فحسب بل وعلى المجتمع بأكمله .

٤ - أن من المسؤوليات الأساسية لمدير المدرسة ممارسته للشورى والديمقراطية في تعامله وعلاقته مع الطلبة والمدرسين ومسح رؤسائه المباشرين ومع المجالس التي تتعاون معها المدرسة في مجتمعه وأنه من خلال هذه الممارسات يمكن أن يرسى ويعمق المناخات المحفزة التي تهيب للتلاميذ وفرة من الفرص لتطوير حساسيتهم وفهمهم العميقين لمعنى الحياة الفاعلة ومتطلباتها.

٥ - أن من خصائص مدير المدرسة الفعال مشاركته للعاملين معه في تطوير سياسات مؤسسته واتخاذ القرارات فيها . وأن يكون ذا توجه اعتباري بمعنى أن يحترم معلميه ويوفر لهم الفرص للتداول والتشارك معا بهدف تحقيق أفضل لغايات المدرسة ومراميها .

٦ - أن موقع مدير المدرسة يضعه ضمن أطر وآفاق اتصال وتواصل واسعة بمعنى أنه بالإضافة إلى كونه مسؤولا تربويا في مدرسته إلا أنه أيضا عضو مشارك في لجان تربوية متعددة وقائد اجتماعي يتم التطلع إلى دوره البارز في تفعيل كثير من الأمور الاجتماعية الحيوية إلى جانب إسهامه وضبطه ودعمه وتشكيله الأطر التربوية لمتطلبات دوره .

٧ - أن مدير المدرسة يعد مسؤولا مهما في سير العملية التربوية في مدرسته إذ أن الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة تتبع من مقدراته على قيادة مصادره البشرية والمادية وإغنائها بالمعلومات واستثارة روح المناقشة والبحث بين أفرادها كما أنه ومن خلال ممارسته الذكية للتفاعل مع البدائل والمسارات المطروحة يوفر فرصا لاستبصار العاملين معه إضافة إلى ممارسته الشخصية لتقييم ما يحدث في داخل المدرسة .

٨ - أن مدير المدرسة تتركز فيه المهام القيادية كافة من : تنظيم وتخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقييم وإدارة وتفويض ؛ لذا فإن عليه أن يحافظ على انفتاح واسع في

التعامل مع مصادر المعلومات وأن يكون محفزا وموجها للجهات واللجان والهيئات التي تضمها المدرسة ساعيا بأن يشعر كل فرد في مجتمع مدرسته سواء أكان تلميذا أم معلما أم ولي أمر أم غيرهم أن المدرسة تشكل له فرصة يمكن أن يحقق من خلالها طموحاته وآماله .

٩ - أن مهمة مدير المدرسة في المجتمعات الحرة والدائمة التغيير لا تحدد بحدود ولا توطر بأطر ضيقة . إنها مهمة ذات أدوار نمائية ، فالمسؤوليات التي يتحملها والمهام التي يمارسها تتأثر بمناخات محسوسة ملموسة وأحيانا غير مرئية وبوظائف من المتوقع أن يتم تحقيقها عبر المدرسة . وأن هذه الأدوار النمائية للمدرسة تعتمد وإلى حد بعيد على المنظورية المهنية وجرأة مدير المدرسة في اتخاذ القرار .

ثالثا : مجال التنظيم وتسهيل عملية الإدارة

إن التنظيم الإداري بعد وسيلة مدير المدرسة لتيسير تعامله مع مهام ومتطلبات دوره وتفعيل مصادر المدرسة كافة . فمن خلال التنظيم يمكن أن ينسق المدير الإمكانيات المتوفرة كافة لدى العاملين معه ويوظف مختلف إمكانيات المدرسة ومكوناتها بحيث تتوجه هذه الطاقات نحو تحقيق أهداف العملية التربوية التي تتوي المدرسة تحمّل مسؤولية إنجازها . ولكي يطور المدير تنظيمها إداريا فاعلا عليه أن يدرك ويعمق الوظائف المطلوب القيام بها وأن يتفهم طموحات أعضاء هيئة التدريس والجسم الطالب في المدرسة وما يتمتعون به من كفايات وخصائص .

فالبنية الإدارية وما يصاحبها من خطط تنظيمية وإجراءات لتفعيلها ليست غاية بحد ذاتها إذ إن قيمتها تكمن في قدرتها على زيادة فاعلية تنسيق جهود العاملين واستخدام التسهيلات المدرسية لخدمة عملية التدريس في الوقت والمكان المناسبين . ويقدر ما يساعد تنظيم المدرسة وبنيتها المعلمين على إنجاز أهدافهم وغاياتهم يكون هذا التنظيم مناسباً . فبنية الإدارة وأساليبها لا قيمة لها إن لم تساعد المعلمين على تحقيق أداء أفضل لمتطلبات دورهم وهكذا يكون كل من البيئة والتنظيم وسائل لخدمة المعلمين والمتعلمين . وتحقيق ذلك يمكن أن يتم من خلال:

١ - الالتزام بمفهوم أن وحدة الأمر مطلب أساسي في النظم الإدارية الفاعلة، فتداخل مسؤوليات وصلاحيات المسؤولين يؤدي إلى التداخل في المرجعية ويخلق أجواء من الفوضى داخل النظام . فكلما كانت المسؤوليات محددة وواضحة أمكن تجنب التيه والخوف والإحباط ، فتحدد المسؤولية لجميع العاملين في المدرسة يحفظها من صراعات ممكنة بين العاملين فيها ويقلل من تدخل أدوارهم ، إذ يسود الشعور بالثقة والأمان ، والالتزام لخدمة الأهداف وكل من لهم صلة أو اتصال في المدرسة .

٢ - الالتزام بأن تكون كافة مظاهر التنظيم الإداري في المدرسة مبررة في ضوء قدرتها على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة ومراميها .

٣ - الالتزام بأن تنسم القرارات المتخذة بالعدالة والتناغمية وأن تكون منسجمة مع الأهداف ومع الأطر القانونية والفلسفية التي يقوم عليها النظام التربوي .

٤ - الالتزام بأن تنسم سلوكيات مدير المدرسة بتوجه إيجابي نحو ممارسات عمليات تفويض فاعلة للمهام وما يوازيها من صلاحيات مع عدم تخليه عن حقه ولمسؤوليته في المتابعة . فتفويض الصلاحية إذا ما تم على أسس إدارية سليمة فإنه يؤدي إلى تيسير العمل وعدم تراكميته إضافة إلى إدراك المعنيين أبعاد مسؤولياتهم المحددة وضمان عدم تدخل قراراتهم .

٥ - الالتزام بأن يكون التعامل مع المستجدات التربوية من تغييرات وبدائل وأفكار وغير ذلك قائما على تبصر هذه المستجدات مع الأخذ بعين الاعتبار قيم مجتمع المدرسة وبيئتها الخارجية وضرورة مراعاة أن تكون المستجدات أكثر ملاءمة وأفضل فاعلية للنظام من تلك التي سبقها .

٦ - الالتزام بأن يتمتع النظام التربوي بعامه والمدرسة بخاصة بدرجة من المرونة تسمح له بالتكيف مع ظروف التغيير ، في الوقت الذي يفترض فيه أن يحافظ النظام على درجة من الاستقرار النسبي اللازمة لأداء مهام ومتطلبات دوره .
فالتغيير من أجل التغيير سياسة خطيرة ولكن في الوقت نفسه فإن المقاومة الشديدة للتغيير قد تؤدي في النهاية إلى تقادم النظام والتخلف والتراجع المهني للعاملين فيه .

٧ - الالتزام بأن تكون إدارة النظام التربوي سواء في فترات الأزمات أم في فترات الاستقرار مبنية على ومنسجمة مع مبادئ الإدارة والتنظيم السليمة . وبعبارة ذلك فإن مهمة الإداري ستعقد في مآزق صعبة وخطيرة .

٨ - الالتزام بأن توفر البنية التنظيمية للنظام سبلا لممارسة حماية أدائه من مسيطرة الأهواء والانغماس في الانفعالات المتطرفة أو الانجراف وراء حزبية متعننة .

٩ - الالتزام بأن يوظف المسؤول التربوي ساعات عمله توظيفا فاعلا ، وأن يتمتع بمقدرة تعبيرية وتخطيطية وبحكمة مناسبة في توظيف أولويات ومتطلبات دوره، وبشكل خاص تلك التي لا تخضع للتفويض .

١٠ - الالتزام بأن تعكس إدارة النظم التربوية الفاعلة حاجات المجتمع وطموحات أفرادها وأن تكون قادرة على ممارسة عملية تبصر عميق بمكان قوة وضعف

النظم الاجتماعية المصاحبة والمزاملة للنظام التربوي وبخاصة تلك التي ترتبط معه بعلاقة مباشرة .

١١- الالتزام بأن توفر البنية التنظيمية للنظام التربوي السياسات الإدارية التي تهيئ فرصا للتواصل التفاعلي بين الإداري والعاملين والمعنيين بأداءات النظام وممارساته ، بحيث توفر للإداري التربوي فرصة للحوار لتقديم اقتراحاته وأفكاره وطرح ما يجول في خاطره من عصف فكري مراعيًا عدم تغليف طروحاته بهالة وهيبة السلطة التي يمتلكها .

١٢- الالتزام بأن تنطلق النظم التربوية من إيمان عميق وإدراك تام ووعي بأهمية مساندة ودعم المعنيين بالنظام سواء أكانوا معلمين أم إداريين أم مواطنين من المجتمع المحلي باعتبار ذلك يشكل متغيرا رئيسا لفاعلية النظام في تحقيق أهدافه ومراميه .

١٣- الالتزام بأن تكون الجهات ذات الصلة بالنظام التربوي بعيدة عن أية تعصبات أو تحيزات حزبية أو إقليمية أو عرقية أو أية مصادر تحيز أخرى ويجب أن تكون كافة جهود تطوير النظام التربوي ملتزمة بهذه المبادئ كأمر مسلم به وأن تكن مرجعية الهوية التربوية أو الحيز التربوي هي المرجعية الوحيدة المعتمدة .

رابعا :مجال التقييم

التقييم هو عملية تشكيل حكم يقوم على حقائق ومشاهدات حصيفة تتعلق بنوعية وفاعلية النظام أو أي مكون/ مكونات فرعية يشتملها بمعنى أن المسؤول التربوي بحاجة إلى أن يتعرف مدى ملائمة مصادره المادية وأبنيته وتجهيزاته

ووسائله المختلفة ومدى ملائمة المخصصات المالية المرصودة لذلك إضافة إلى ضرورة تعرفه مدى ملائمة وكفاءة العاملين معه وإلى مستوى ونوعية البرامج التي تشتملها مؤسسته التربوية وتعرفه مستوى وكيف تعلم التلاميذ .

وعلى القائد التربوي أن لا يكتفي بفهم مدخلات النظام وحاجاته وأهدافه وغاياته ، بل أن عليه أيضا ممارسة عملية استبصار لكيفية توظيف وتفعيل هذه الأمور كلها ضمن عملية إبداعية ومستمرة تعود على النظام التربوي بالفائدة المتمثلة في تحقيق مبدع لأهدافه ومراميه . ولعل من الأمور التي يجب أن تحظى باهتمام المعنيين بعملية التقييم التحديد الدقيق وتعرف الصعوبات والمحددات التي تعاني منها مكونات النظام الفرعية ضمن مسعاها لتحقيق الأهداف والغايات التي يتطلع النظام لإنجازها، من بينها ازدحام الصفوف وثقل النصاب التدريسي على المعلمين والكيفية التي توظف وتستخدم بها إمكانات المدرسة ومدى ملائمة رواتب المعلمين وما إلى ذلك من صعوبات ومحددات يمكن أن يكون لها أثارها على أداء العاملين في النظام التربوي .

إن مثل هذه المحددات أو التساؤلات وغيرها يجب أن تحظى باهتمام عميق من العاملين كافة في مختلف مستويات النظام التربوي باعتبار أن هذا الاهتمام يشكل بعدا هاما من أبعاد مسؤوليات القائد التربوي الأساسية .

وفي هذا المجال يمكن طرح النقاط الآتية المتعلقة بعملية التقييم :

١ - يفترض أن يشتمل التقييم :

- ❖ التعرف بمقاصد النظام التربوي وغاياته ومراميه وتبصرها .
- ❖ تطوير معايير أداء تربوية واضحة ومحددة .
- ❖ تحديد المدى الذي تحققت فيه أهداف النظام ومراميه .

❖ تبيان وتوضيح التفاوتات بين النتائج التي تم التوصل إليها " المخرجات الفعلية " في ضوء المعايير التي تم تطويرها بشأن هدف من أهداف النظام المعيارية " المخرجات النموذج " .

❖ تبيان وتوضيح الكيف التفكيرى ونهج الأداء التي يعتمدها النظام .

❖ تفسير النتائج التي يتم الوصول إليها .

٢ - يفترض أن ينطلق التقييم من بعد دراية كاملة بالأطفال والمتعلمين في مستوياتهم العمرية المختلفة ومن بعد فهم شمولي للحياة الثقافية في المجتمع بأكمله وإدراك للبيئات الخاصة والعامة التي يتعايش معها الطلبة إضافة إلى ضرورة مراعاة التقييم للعناصر الأساسية التي تشتملها البيئة التعليمية التعلمية وإدراك كامل للأهداف التي تقوم عليها مكونات النظام التربوي .

٣ - يفترض أن يتم التعامل بجدية وموضوعية وجرأة مع جميع المكونات التي تشتملها عملية التقييم سواء ما يتعلق منها بأساليب جمع البيانات أم عبر تحويلها إلى معلومات سعيًا لبلورة أحكام معينة دقيقة وصادقة عن النظام التربوي باعتبار أن ذلك جوهر عملية التقييم . فهذه الأمور يجب أن تؤخذ بالجدية وعدم التساهل علما بأنه كلما تقدم النظام التربوي في تعقيده وتنوعت تجهيزاته ومواده وتنامت مخصصاته المالية ، أصبحت عملية التقييم أكثر إلحاحا وصعوبة .

٤ - يفترض أن يشكل التقييم الفعال للممارسات التربوية الجارية ، وتقييم البنى المنظمية ، وتكوين الأحكام حول نوعية وملاءمة تجهيزات النظام التربوي وتسهيلاته قاعدة لتطوير أداءات العاملين والمشاركين في عملية التقييم في إعادة تشكيل النظام وصونه وفي مساندة وتطوير الخبرات التعليمية - التعلمية التي يتعرض لها الطلبة .

٥ - يفترض أن تكون عملية التقييم مستمرة وشاملة وتشاركية وفعالة وذلك لمساها بالعديد من الأفراد العاملين بالنظام .

٦ - يفترض أن يتم عبر عملية التقييم تعرف على نقاط قوة النظام ونقاط ضعفه بحيث يمكن ومن خلال الإدارة الكفوة للنظام تعظيم بعد الأداء المتميز للعاملين فيه وجعل هذا التميز ممارسة عامة وشاملة في مستقبل حياة النظام .

٧ - يفترض أن لا يقتصر تقييم النظام التربوي على مقاييس وسبل معيارية فقط بل يجب أن يحرص المقيم على سماع رأي وخبرة وجهات نظر العاملين في النظام التربوي من معلمين وإداريين ومسؤولين ومعنيين آخرين وأن يصغي لهم ويهتم بتحليل آرائهم المقصودة أو العفوية وغير الرسمية .

٨ - يفترض أن تهتم عملية التقييم مكونات النظام التربوي جميعها مع ضرورة التركيز على النظرة الشمولية وتجنب الرؤى المقولبة . وعليه يجب أن يكون التقييم منظما ووفق خطط منطقية وبرامج متسلسلة . فالنظام التربوي نظام معقد ولا بد من دراسته عبر مكوناته إذا أريد للتقييم أن يكون معبرا تعبيرا متوازنا وشاملا لأبعاد النظام ، فالأحكام السريعة والمنطلقة من مواقف متشئنة متفرقة ستقود وبالضرورة إلى الخطأ والخلل في الحكم .

٩ - إن عملية التقييم وضمن أطر ومعطيات القرن الحادي والعشرين بكل ما تشمله من انفتاحية وتعددية ثقافية واقتصادية واجتماعية تتطلب من المقيمين بعد النظر وممارسة الاستبصار في مدخلات وسبل ومعطيات ومخرجات عمليات التقييم حتى يصبح بالإمكان خدمة النظام التربوي بشكل يجعله نظاما قادرا على التعامل الفاعل مع المتغيرات المجتمعية كافة .

خامسا : مجال التخطيط

إن القيادة التربوية المتجددة لا بد لها من الاهتمام بتطوير ورسم السياسات المستقبلية ومن ثم التخطيط الفاعل لتنفيذها ، وهذا يتطلب منها توافر رؤى تربوية واضحة وحصيفة وخيال خصب ومهارات في التحليل والربط والتفسير للبيانات والمعلومات وكذلك جراءة في التجديد وعدم التردد في البعد عن الرتابة في التعامل مع المستقبل ومن ثم التهيئ الذكي والشجاع في اتخاذ القرار . كل ذلك بهدف تطوير نظام تربوي قادر على التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين وعالم القرية الصغيرة.

ولضمان بعدي الشمولية والتطبيقية في رسم السياسات والتخطيط لتنفيذها يفترض أن يتحقق نوع من الحوار المعمق والمخاطبة المسؤولة بين القائمين على قيادة النظم التربوية ومتخذي القرار السياسي ورسمي السياسات للنظم الاجتماعية المزاملة للنظام التربوي وكذلك مع رجال الأعمال والصناعة والقادة الاقتصاديين وأصحاب الفكر النير ومع المسؤولين عن بقية جوانب الحياة في المجتمع ، كل ذلك بهدف جمع البيانات وتطوير المعلومات التي يمكن أن يفيد منها صانع القرار التربوي أو أن تكون لها أبعاد ومرتبات يفترض أن تراعيها القرارات المستقبلية للنظام التربوي .

وحتى يتم تعظيم دور القائد التربوي وتفعيل قدرته وجهده الهادئ والمستمر في توعية المعنيين التربويين وتنمية مفاهيم الحساسية الاجتماعية بالقضايا التربوية والمجتمعية المتوقعة والممكنة وبدور النظام التربوي وأهميته في التعامل معها وبهدف تحقيق هذا النظام لأهدافه والمشاركة في قيادة المجتمع نحو نهايات سعيدة منشودة فإنه يفترض مراعاة ما يأتي :

- ١ - يفترض أن يعنى التخطيط التربوي ببلمرة رؤى ذكية ومعقمة ومن ثم تطوير أهداف معقانة وتشكيل إجراءات وتحديد المصادر ضمن تصورات واسقاطات مستقبلية ذكية لكيفية المدرسة المتوخاة ولطريقة عملها وأدائها المستقبلي .
- ٢ - يفترض أن يشتمل التخطيط التربوي على إدراك دقيق لمستقبل التوجهات السكانية وكذلك التنبؤ بحجم الطلب على التعليم ونوعه .
- ٣ - يفترض أن يراعي التخطيط التربوي تفهم أبعاد التممدد السكاني والعمراني والصناعي والتجاري والزراعي والعناية بأثر ذلك كله على تصميم أنماط ویرامح النظام التربوي المستقبلية .
- ٤ - يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي اختيار المواقع المدرسية المناسبة ضمن خطة شاملة من التخطيط الإقليمي الاجتماعي وذلك ضمانا لتوفير المواقع المناسبة وبالأسعار البعيدة عن الإقراط وقبل أن يصبح هناك الكثير من المعوقات وضمانا لسلامة وملاءمة البيئة المحيطة بالمدرسة بحيث يأتي موقع المدرسة ضمن رؤيا شاملة للتخطيط العام للإقليم أو المنطقة .
- ٥ - يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي حاجات وظروف البيئات التربوية المختلفة إضافة إلى حاجات النظم الاجتماعية المزاملة للنظام التربوي وما تتطلبه من مهارات وتسهيلات لصون معايير الأداء المتميز .
- ٦ - يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي توفير فرص المشاركة لأفراد المجتمع المحلي في تشكيل فلسفة النظام التربوي وأهدافه ومرايمه كسي تأتي متفاعلة ومتفاعلة مع توقعاتهم التربوية ومع معتقداتهم وأطرهم الثقافية ومنظوماتهم القيمة .
- ٧ - يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي توفير فرص النمو المهني المناسبة للعاملين في هذا النظام بما يساعدهم في تعميق تبصرهم

وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم وتنمية قدراتهم في التعامل مع مستقبلات النظام التربوي .

٨ - يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي التحليل الدقيق لمصادر تمويل هذا النظام عبر مختلف أبعاده المحلية والإقليمية والوطنية والعالمية وتعرف مكوناتها ومقدرتها على التعامل مع تمويل مستقبلات النظام التربوي إضافة إلى ضرورة الاهتمام بمحاولة تطوير بدائل تمويل جديدة .

٩ - يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي تخصيص مبالغ مالية محددة لتوظيفها في مجالات بحثية إيداعية بهدف المحافظة على دينامية النظام من جوانبه وأبعاده جميعها كي يحافظ النظام على حيويته ومقدرته التعامل مع حاجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين .

١٠ - يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي الاستعانة بكل المصادر الممكنة لإثراء فكر المخطط التربوي سواء أكان ذلك بالاستعانة بمصادر بشرية أم مادية من داخل النظام أم من خارجة على المستوى المحلي أم العالمي ، كل ذلك بهدف الاستفادة من الإمكانيات المختلفة ضمانا لتناغمية الخطط التربوية مع مفهوم الانفتاح على عالم القرية العالمية .

سادسا : مجال توفير الخدمات التربوية اللازمة

انطلاقا من أن العملية التربوية تضم ثلاثة قطاعات رئيسة وهي قطاع الإدارة والقطاع الأكاديمي وقطاع الخدمات ، فإن الإداري التربوي معني بتوفير الخدمات الأساسية الضرورية للموجودين في النظام التربوي من توجيه وإرشاد وتغذية ووسائط نقل ، ورعاية صحية وما إلى ذلك ؛ بالإضافة إلى ما يحتاجه قطاع

الإدارة والقطاع الأكاديمي . ففي قطاع الخدمات يجب مراعاة بعد المرونة الخدمية وذلك من منطلق أن نظمنا التربوية بعامة والمدرسية بخاصة تتعايش مع متغيرات بيئية تتفاوت في حاجاتها وفي نوعية الخدمات التي تتطلبها ، بمعنى أن هناك خصوصية خدمية في بعض البيئات لا بد من مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار ضمنا لفاعلية إسهام المدرسة في بناء المواطن والإنسان الصالح ذي الأبعاد المتوازنة سواء أكانت معرفية أم اجتماعية أم ثقافية أم أخلاقية أم غيرها .

وفي هذا المجال على الإداري التربوي أن يعمل جاهدا للحصول على ثروة من البيانات والمعلومات حول متغيرات ومعطيات بيئته بشكل عام وحول مدخلات النظام التربوي الذي يعمل فيه بشكل خاص لما في ذلك من آثار إيجابية في مساعدته على تطوير برنامج خدماتي ملائم قادر على التعامل مع التنوع في المدخلات النظامية التي يتعامل معها مع ضرورة تأكيد أهمية افتتاحية ومرونة هذا البرنامج وذلك من خلال :

١ - التعامل الفاعل مع الطموحات التربوية للمجتمع المحلي سواء ما تعلق منها بالتمويل أم التوظيف أم بالتسهيلات المدرسية أم أية خدمات ضرورية أخرى يتحسسها مجتمع المدرسة مثل تأمين نقل الطلبة وتوفير الخدمات الصحية لهم وتوجيههم وإرشادهم وتحديد مجالات الصعوبات التي يعانون منها سواء أكان ذلك في التحصيل أم في التكيف أم في غير ذلك ، بمعنى تحقيق درجة مناسبة من الدينامية والشمولية الخدمائية للوصول بالمدرسة إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية .

٢ - توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمزودة بالمهارات التي تمكنها من التعامل المبدع مع المجالات الخدمائية مثل المرشد النفسي المتخصص ومسؤول المكتبة المؤهل والمسؤول الغذائي المتخصص والطبيب المؤهل والممرض المتخصص ومشرف الصيانة المؤهل وما شابه ذلك .

- ٣ - التأكد من أن إضافة أية خدمة جديدة يفترض أن تكون مستندة وقائمة على تحليل دقيق لمدى الحاجة لها ، مع مراعاة تكلفتها وتوفر الكوادر البشرية المؤهلة اللازمة لتفعيلها ومراعاة مردودها على العملية التربوية وكذلك مدى استعداد هيئة التدريس والمجتمع المحلي لقبولها ودعمها .
- ٤ - المحافظة على تكاملية وتوازنية الخدمات والتأكد من أنها في مجمل جهودها تصب في دعم العملية التربوية مع مراعاة عدم طغيان أو تجاوز أي من هذه الخدمات لهدفها أو رسالتها .
- ٥ - قيام المدير والمسؤول التربوي بتحديد صريح ودقيق لمجالات وحدود كل خدمة على حدة لضمان التعرف على درجة مناسبة تحققها وكذلك التعرف على عمق الرضا لقيمة هذه الخدمة وحيويتها في فاعلية العملية التربوية .

سابعا : مجال إدارة الأفراد

إنه من المعروف في مجالات الإدارة بشكل عام ومجال الإدارة التعليمية بشكل خاص أننا لن نربح شيئا إذا خسرنا الإنسان . فالإنسان هو من أئمن موجودات النظم الاجتماعية ومن أخطر مدخلاتها وأكثرها حساسية ؛ فعبء إحساسه بروح المسؤولية وشجاعته ومهاراته وملاءمة منظومته القيمية وتكريس جهوده لإنتاج المؤسسة وتحقيق أهدافها ، تحقق المؤسسات الاجتماعية تطلعاتها ومراميها. ولكن إن كان مدخل الإنسان في هذه النظم على غير ما تم ذكره أصبح هذا المدخل من عوامل الترهل والتسبب والإهدار للجهود والوقت والمال وقاد إلى تخلخل في أداء النظام .

لذا كان على القادة والمسؤولين الإداريين التربويين بذل كل السبل الممكنة لضمان مخلات بشرية كقوة وناضجة وسليمة سواء أكان ذلك في بعد مسلماتها وقناعاتها وقيمها أم في بعد تأهيلها وجاهزيتها الفنية والمهارية ، إضافة إلى أهمية مراعاة هؤلاء المسؤولين لضرورة العمل على تطوير سياسات تعامل سليمة وفعالة مع المستخدمين إضافة إلى توفير مناخات عمل مشجعة على المبادأة ومثيرة للتوجه نحو التميز المهني مع الحرص عل تهيئة الفرص والتسهيلات أمام العاملين لتحقيق ذواتهم باعتبار أن ذلك من الخطوات الأساسية للوصول بالعاملين إلى درجة عالية من الروح المعنوية .

إن نجاح وفعالية القائد والمسؤول الإداري التربوي تنطلق من بعد عمق خلفيته المعرفية ومهاراته المهنية وتقديره وقهمه لطبيعة الوظائف المعقدة التي يشتملها النظام التربوي الذي يتولى مسؤولية قيادته وإدارته .

ولتيسير تحقيق ذلك فإن على المسؤول التربوي :

١ - تحمل مسؤولية توفير كوادر تربوية مؤهلة بالشكل والكيف المناسب وبالكم المطلوب وكذلك العناية بتوفير رواتب مشجعة وحافزة لهم على العطاء وبذل أقصى وافضل الجهود الممكنة لديهم بالإضافة إلى تطوير الروح المهنية فيهم وبينهم وضمان توافر مناخات تسهم في رفع روحهم المعنوية . وهذا يتطلب من المدير العمل الجاد والمثابرة والحكمة والحكم السليم والمهارات المتميزة في العلاقات الإنسانية .

٢ - ضمان وجود إدارة تثق بالعاملين وتحترمهم وتهتم بهم وتعنى باستقطابهم وحرص على المحافظة عليهم وتوفير فرصا لتربيتهم وتضمن تعويضاتهم وغير ذلك من الأمور لما في ذلك من آثار كبيرة وأساسية على أداء العاملين وعطائهم وبخاصة على المدرسين باعتبارهم أحد المخلات البارزة في النظام التربوي .

٣ - إدراك المدير أن استمرارية جودة النظام المدرسي هي أولا وقبل كل شيء نابعة من جودة المدرسين الذين يعملون معه ووعي وحصافة إدارته وإيجابية التلاميذ ودعم المجتمع المحلي ، وهذا يتطلب من المدير بذل أقصى الجهود لضمان استقطاب الكوادر البشرية المناسبة والمنتمية للمهنة والمكرسة لجهودها وطاقتها للعمل التربوي .

٤ - ضمان توافر الوضوح في السياسات التربوية المفعلة وكذلك في خصائص المعلمين ومؤهلاتهم وفي الحرص على بذل الجهد اللازم لدعم نقاط قوتهم ومعالجة جوانب ضعفهم كمطلب أساسي لتحقيق فاعلية المدرسة .

٥ - التأكد الصريح والجريء من أن أية إضافة بشرية للنظام التربوي تشكل إضافة فريدة ومثيرة لمجمل الهيئة التدريسية العاملة في النظام باعتبارها قوة إضافية كامنة معززة لما هو متوافر لدى النظام وليس عبئا عليه .

٦ - التأكد من أن هناك فرصا حقيقية متوفرة وميسرة لاندماج أعضاء هيئة التدريس والمستخدمين من ذوي الكفايات في عملية تبصر في كيفية الإسهام المبدع والمشاركة الفاعلة في كل الأمور التي تخصهم أو يتأثرون بها .

٧ - التأكد من إعداد خطط وبرامج تعريف مهيكلة يستفيد منها المعلمون الجدد ضمن مسعى تيسير دخولهم والتحاقهم واندماجهم بأبعاد دورهم وعملهم في المدرسة .

٨ - البحث عن السبل الممكنة وضمن حدود ما يسمح به البعد القانوني لمشاركة المعنيين في النظام المدرسي في صناعة القرارات التي تهمهم ويرغبون في المشاركة فيها .

٩ - ضمان توفير فرص متميزة لتفعيل المعلمين الجدد والحرص على حمايتهم من التأثير بالاحباطات التي تعشعش في مخيلات زملائهم وتأكيد تفعيل درايتهم

التخصصية والمهنية مع الحرص على تعميق درايتهم بالسياسات والمناهج التي يعتمدها النظام المدرسي وكذلك تعميق وعيهم وفهمهم للبيئة التي يعمل فيها النظام .

١٠- إدراك أن التحقق الكامل لإمكانيات المعلمين الجدد كافة يتطلب إتباع المدير لسياسة الباب المفتوح وتوفير فرص المشاركة الفاعلة أمامهم على أن يتم ذلك منذ فترة تعيينهم وقبل إندماجهم بالرؤى والسياسات التي من الممكن أن توجد في أجواء ومناخات عمل النظام .

١١- إدراك المدير أهمية بعد التغذية الراجعة لمدى إحساس المعلمين والعاملين بالأمن والطمأنينة ومدى انسجام توقعاتهم وحاجاتهم مع متطلبات أدوارهم باعتبار أن ذلك الإدراك يشكل متغيرا مهما في كيف معنويات المعلمين والعاملين وفي عمق فاعليتهم . لذا فإن على المدير أن لا يتوانى عن تزويد المعلمين والعاملين بالبيانات والمعلومات المتعلقة بمستوى أدائهم وطبيعة سيرهم في ممارسة متطلبات أدوارهم .

١٢- إدراك أن مقولة المعلم الناجح بشكل مشرفا أو مديرا ناجحا ليست بالضرورة أن تكون سليمة . لذا فإن على نظمنا التربوية أن تعمل جاهدة وتحمل مسؤولية تطوير قواها البشرية عبر تأهيلها وتدريبها بما يلزمها لممارسة أدوارها المختلفة وأن تراعي في ذلك المفاهيم والمهارات التخصصية لمختلف المكونات الفرعية التي يشتملها النظام التربوي .

١٣- إدراك المدير أهمية التعامل الجاد مع الملاحظات والشكاوي والتطلعات وعدم النظر إليها بعين اللامبالاة ؛ بحيث يحرص على توفير الفرص المسؤولة أمام المعلمين كي يطرحوا ملحوظاتهم وأسئلتهم ويعبروا عن تطلعاتهم ويقدموا اقتراحاتهم بحرية كاملة حول أي مظهر من مظاهر النظام المدرسي الذي

يعملون فيه باعتبار ذلك من أهم الوسائل والسبل للمحافظة على حيوية النظام وفاعليته وصون الروح المعنوية للعاملين فيه .

ثامنا : مجال إدارة شؤون التلاميذ

إن أي نظام لإدارة شؤون المتعلمين يجب أن يطور ويبني على أساس معرفة كاملة وفهم عميق لفردية وخصوصية وقيمة وأطر مرجعية كل متعلم فأني مسؤول عن هذه الإدارة يجب أن يطور إدراكا ومستوى من الحساسية يقوم على الإيمان من أن فردية التلميذ واستمرارية نموه ضمن تسلسلية ومرحلية التغييرات التي يعيشها المتعلم مع إدراك لتفاوتية نسب هذه التغييرات بين المتعلمين تشكّل أمورا مهمة في فهم التلاميذ وإدارة شؤونهم . إضافة إلى إيمان المسؤول بأن الحكم على أي متعلم أو تلميذ لا يمكن أن يبنى على مواقف منعزلة أو محددة ، أو على تعامل غير حصيف وبعيد عن الاستبصار في سجلات المتعلمين ، أو على أي انقياد أعمى وتصورات مسبقة أو على مشاهدات متسرعة وغير متأنية .

إن أي نظام مسؤول ومعني بإصدار أحكام قيمية عن التلاميذ يجب أن يبنى على أساس تفهم سيرة التلميذ التراكمي والمعبر عن شخصيته الفريدة . كما أن أية سياسة تتعلق بالتعامل مع شؤون التلاميذ لا بد أن تنطلق من ثقافة راسخة بفردية كل منهم وعلى وعي كامل بأن سجل التلميذ التراكمي يشكل وثيقة تتعايش معه عبر مراحل دراسته وحياته العلمية والعملية لا وبأبعاد حياته المستقبلية .

إن منطلقات أي نظام لإدارة شؤون التلاميذ يجب أن يراعي الأبعاد الآتية :

١ - السجلات والتقارير وأية أمور أخرى تتعلق بالتلاميذ يجب أن يتم تصميمها بهدف خدمة وتسهيل الفهم والتقارب والتناغم والتواصل بين المعلم والمتعلم. ويهدف توفير بيئة محفزة على تحقيق تعلم وتعليم أكثر فاعلية. وإن مثل هذه الخدمات هي في حقيقتها جوهر ما يمكن أن يسمى بإدارة شؤون التلاميذ يسعى النظام التربوي عبرها إلى جسر الهوة بين المعلم والمتعلم وبين حياة التلميذ داخل المدرسة وحياته خارجها ، كما أنه منخل لإزالة المعوقات أمام تعلم التلميذ وتعليمه . ولعل الهدف الأعظم هو تحقيق استبصار افضل لعالم التلميذ الذي يعيشه بكل ما فيه من إيجابيات ومخاوف واحباطات وسرور ورضى والألام وآمال .

وبإيجاز فإن أي اهتمام نوليهِ للبيانات والمعلومات المتعلقة بالمتعلم هدفها تمكين المدرسة من مساعدته على التكيف وتوفير الفرص أمامه لتحقيق افضل وأقصى ما يستطيعه عبر معاشته الخبرات والمواقف التربوية في المدرسة .

٢ - الاهتمام بتوفير البيانات والمعلومات وجمعها عن التلميذ يجب أن يتجاوز شكلية تعبئة سجله التراكمي إلى ضرورة اتصاف هذه البيانات والمعلومات بالغاثة والهدفية ومساعدة التلميذ على التعلم والنمو والنضج عبر الخبرات المدرسية التي يعيشها . وجوهر وفلسفة تجميع مثل هذه البيانات والمعلومات يكمن في توظيفها لخدمة العملية التعليمية التعلمية بشكل عام والمتعلم ومستقبله بشكل خاص .

٣ - يجب أن يكون التلميذ محور أي نظام للخدمات الطلابية، والهدف منه فتح الأفاق التي كان يمكن أن تبقى مغلقة . ويشكل ذلك وسيلة لتفهم مستبصر للتلميذ ككل ضمن مراعاة ميوله واستعداداته وانفعالاته وحالاته الجسدية ومقدراته العقلية وما إلى ذلك من أمور أخرى تتعلق بشخصية التلميذ.

فالخدمات الطلابية الجيدة تمكن من اكتشاف القوى المؤثرة خارج نطاق المدرسة على عملية تعلم التلميذ وتعليمه وعلى أشكال سلوكه بكل ما تشتمل عليه من إيجابيات وسلبيات . ولعل الأهم من ذلك كله أنها تساعد المتعلم على الاستفادة القصوى من الخدمات التي يوفرها النظام التربوي .

٤ - تضمين أية بيانات أو أية معلومات في سجل التلميذ يجب أن يتم من منطلق إدراك ضرورة وضوحها ودقتها وأهميتها وفائدتها لمستقبل التعامل الفاعل معه . ويشمل ذلك كل ما يتعلق بوضع التلميذ الصحي أو لقاءاته مع الموجه أو المرشد النفسي أو مع مسؤول الخدمات الاجتماعية فيها أو مع مربى الصف أو ما تعلق منها بعلاماته ودرجاته في الاختبارات المختلفة التي تعقدتها المدرسة أو أية أمور أخرى يمكن أن يكون لها دلالتها في التعامل مع التلميذ . إن مثل هذا الجهد المعنوي والوقت الذي يبذل فيه سواء من قبل التلميذ أم الإدارة أم المعلمين وكذلك النفقات التي يستدعيها هذا الجهد هو في حقيقته استثمار ليس بالقليل ، إنه استثمار يجب أن يحظى بعناية المسؤولين التربويين واهتمامهم وأن يحرصوا على أن تكون مترتبات هذا الاستثمار محط توظيف وتفعيل دائمين من قبلهم .

٥ - الخدمات الطلابية بطبيعتها ذات أبعاد تمس ويعمق حياة التلميذ الشخصية والعائلية ، لذا فإن مثل هذا الاقتحام يجب أن يراعسي خصوصيات التلميذ وأسرته مع المحافظة على سرية هذه المعلومات ومكثوميتها على أن يكون هدفها تلمهم التلميذ والتعاطف معه والتحول حول المساعدة الصادقة لخدمته وأن لا تستخدم لأي غرض آخر يمكن أن يعود على التلميذ بأي ضرر شخصي أو مادي أو معنوي .

٦ - يفضل أن تصمم النماذج والسجلات والتقارير الطلابية بشكل يبسر الرجوع إليها واستخدامها وتطويرها والإضافة عليها كلما استدعى الأمر ذلك . على أن

يراعي في تصميمها تحقق بعدي الكفاية والفاعلية من ناحية والتقليل من النفقات والمعوقات من ناحية أخرى .

٧ - يفضل أن يتولى مسؤولية إدارة سجلات وتقارير التلاميذ شخص محدد يتصف بمهنية ويتعامل بحرص وسرية ومسؤولية ومراعاة للأبعاد التربوية مع كل ما لديه من بيانات ومعلومات .

٨ - سجلات وتقارير الخدمات الطلابية الفعالة يجب أن تراعي بعدي الشمولية والموضوعية في الوقت الذي تحرص فيه على عدم الإسهاب والإطناب .

٩ - يفترض أن يراعي عند تصميم تقارير تقدم الطلبة ما يأتي :

- ❖ أن تطوّر بشكل تشاركي من قبل المعنيين كافة .
- ❖ أن تعنى بالسلوك ذي الصلة بأبعاد الطالب سواء أكانت أكاديمية أم اجتماعية أم إنفعالية أم جسمية أم غير ذلك .
- ❖ أن تكون بناءة ومشخصة وحصيفة وشاملة .
- ❖ أن تكون بسيطة وسهلة الفهم والاستيعاب .
- ❖ أن يكون المرشد والمعلم والتلميذ قادرا على تبصرها وفهمها .
- ❖ أن تكون منسجمة مع مضامين الفلسفة التربوية .

تاسعا : مجال التعامل مع النظام التربوي كعملية استثمارية

تتميز العملية التربوية بخصوصياتها الإنسانية ، باعتبارها عملية محورها الإنسان ، إلا أنه من المفيد أن يتم التعامل معها وكأنهما عملية استثمارية إذ تتضمن

إدارة النظام التربوي جوانب ذات أبعاد مالية واقتصادية واستثمارية عديدة ، إضافة إلى البعد الأساسي وهو البعد التربوي .

فالإدارة الفاعلة للنظام التربوي تتطلب الاهتمام بمراعاة الحكمة والتعقل في التعامل مع أموال هذا النظام ومخصصاته دون إهدار أو تفریط سعيا لتطوير الخدمات التعليمية التعلمية وتحسينها . فالمسؤول عن إنفاق المخصصات المالية في النظام التربوي يجب أن يكون على وعي كامل بقيمتها ومردودها ومدى إسهامها في التحقيق الفاعل لأهداف النظام ومراميه . فإذا كان لا بد من أن يكون المسؤول التربوي مؤهلا أكاديميا ومهاريا فإن تأهيله يجب أن يشمل على دراية كافية في أمور إدارة الميزانية من حيث إعدادها وتنظيمها وتوظيفها كما يفترض أن تكون هناك مساهمة مالية تتعلق بكيفية إنفاق هذه الأموال وتوظيفها بشكل يجعل المسؤول التربوي مدركا لضرورة أن يكون قادرا على الدفاع عن إنفاقها أمام الجهات الرسمية التربوية وأمام دافعي الضرائب والمجتمع بشكل عام .

لذا فإن المسؤول التربوي مطالب بأن يطور ميزانيته وسبل توظيفها بشكل يمكنه من الدفاع عنها ويشجع المسؤولين والمواطنين على استمرارية دعمه وتأييده مهنيا وماديا ومعنويا .

وفي هذا المجال يفترض أن يراعي المسؤول التربوي الجوانب الآتية :

١ - إن إدارة النظام التربوي بشكل عام وإدارة البعد المالي فيه بشكل خاص يجب أن يكون على صلة وثيقة بخصائص ومدى ونوعية البرامج التربوية التي يجب أن تحتل مكانا مهما في أولويات وظائف وأداءات أي إداري تربوي .

٢ - هناك علاقة وثيقة بين سلامة التخطيط التربوي ومدى ملائمة الإدارة المالية للنظام التربوي ويشكل ذلك مؤشرا على عمق فاعلية النظام وكفائته .

٣ - تعدّ الوظائف ذات الأبعاد الإدارية في النظام التربوي مدخلا مهما لدعم البعد التعليمي التعليمي فيه ، ويجب أن لا يشكل الإتفاق عليها بعدا مستقلا أو منعزلا بذاته عن بقية الأبعاد الأخرى للنظام ، بمعنى أن أي إتفاق إداري يفترض أن تكون له مبرراته ومترتباته التربوية .

٤ - تنطلق الميزانية جيدة الإعداد من تبصر وتفكير عميقين لأهداف النظام ومراميه باعتبار أن البعد المالي في النظام ما هو إلا تعبير مالي عن هذه الأهداف والمرامي . فالخطيط الفعال للميزانية ينطلق من برامج تربوية محددة المعالم والأبعاد والتي تساعد في توزيع المخصصات المالية وفق حاجة كل بعد .

٥ - بالرغم من أن مسؤولية إعداد الميزانية قد تكون من اختصاص فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد إلا أن الخطة التربوية المفصلة التي قامت عليها هذه الميزانية يجب أن تطوّر بطريقة تشاركية من قبل جميع المعنيين .

٦ - حتى يتم التمكن من تحديد الميزانية وتسهيل حسابات التكلفة والضبط فلا بد من تقييط المصروفات بأكثر تحديد ممكن ، مثلا : التدريس ، والخدمات الصحية، وخدمات البناء ، وخدمات الصيانة ، وخدمات التغذية ، والنشاطات الطلابية، وخدمات المجتمع ، ومصاريف ثابتة ، وخدمات ديون ، ونثرات ، وخدمات مكتبة، وتجهيزات ، ونمو مهني ، .. وما إلى ذلك .

٧ - يفترض أن تخضع إدارة جميع الأمور المالية في المدرسة إلى تدقيق محاسبي صارم ، سواء في جانب المدخلات المالية أم في إتفاقها على مجالات النشاطات والمهام المتنوعة ، وذلك ضمانا للحد من الإهدار والتسيب والتلاعب بالمال العام .

٨ - يفترض أن يتم تحديد المشتريات من مواد وتجهيزات ووسائل بالاستعانة ببصيرة وخبرة ودراسة المعنيين باستخدامها في النظام التربوي .

٩ - يجب أن تتم المشتريات في النظام من منطلق التركيز على عدي كفايتها وفعاليتها .

١٠ - يفترض أن يكون القائد والمسؤول التربوي على وعي دقيق بأبعاد المخصصات المالية الثابتة والمتغيرة حتى يقدّر من خلال ذلك الدخول المتوقعة لمدرسته ليفيد من ذلك كلّ في إعداد ميزانية المدرسة بشكل سليم .

عاشرا : مجال التخطيط للأبنية المدرسية

إن تفعيل الرسالة التربوية بكل ما تتضمنه من أبعاد أكاديمية وإدارية وخدمية يتأثر بعوامل كثيرة منها البيئة الفيزيائية التي تتم فيها الأنشطة التربوية، وكذلك بالأساليب المتبعة لتنظيم مخرجات عملية التعلم والتعليم وتفعيلها .

إن كل ملمح من ملامح البيئة الفيزيائية الكلية التي يفعل النظام عملياته من خلالها قد يكون ملحا عاملا مؤثرا في استثارة ميول المتعلمين ورغباتهم وإلهامهم واهتمامهم والمساعدة في تهيئة الأطر للتعليم والتعلم الجيد . فكل معلّم من معالم بيئة النظام يسهم ويؤثر في مساعدة المتعلم للحصول على الأطر المعرفية المرسومة إضافة إلى إسهامه في تطوير استبصارات المعلمين وفهمهم وتطوير المهارات لديهم . وفي عالم القرية الصغيرة ، عالم القرن الواحد والعشرين ، وبكل ما فيه من اهتمام لمقابلة متطلبات هذا العالم ، أصبحت هذه الأمور أكثر إلحاحا وخاصة في ضوء المؤشرات التي تؤكد الحاجة لتطوير متعاطم للكفايات الإنسانية وتقديم كل مساعدة ممكنة للمعلم ولمختلف مصادر التعلم والتي من شأنها المساعدة

في تطوير قدرة المتعلمين على التزود بما يحتاجونه للتعامل الفاعل مع عالم يصعب التنبؤ الدقيق لما يخبئه المستقبل . من هذا المنطلق فإن الأبنية المدرسية ليست مجرد أمكنة تضم الطلبة أو يلجأون إليها ، فإذا ما تم التخطيط للبناء المدرسي بشكل مناسب مع مراعاة البرامج المفصلة وتلك التي يتطلع إلى إضافتها فإن مترتباتها وآثارها ستكون واضحة على خصائص مختلف البرامج التربوية وذات تأثير على اتجاهات التلاميذ والمعلمين في الوقت نفسه .

من هنا فإن على القادة والمسؤولين التربويين أن يولوا البناء المدرسي عنايتهم من حيث تخطيطه وتصميمه وتجهيزه وكذلك من حيث بعد الإضاءة والضبط الحراري والمعالجة الصوتية فيه إضافة إلى ضرورة الاهتمام بمعقولية البعد الجمالي من داخل البناء وخارجه لما في ذلك من آثار على أهداف ومرامي البرنامج التربوي القريبة والبعيدة .

فالبناء المدرسي هو أكثر من مجرد بناء عادي ويختلف عن المساكن العادية ، إنه بناء لا بد أن يصمم بالتشارك ما بين المهندسين المعماريين والمذنبين والمفكرين التربويين من ذوي الاختصاص مع الاهتمام بحاجات المعلمين والتلاميذ، كل ذلك بهدف المحافظة على الخصوصية التربوية للبناء المدرسي وجعله أكثر مطواعة للتعامل مع حاضر النظام التربوي ومستقبله . لذا فإن الأمور التي لا بد من مراعاتها في البناء المدرسي ، الاهتمام بتمتعه بدرجة مناسبة من المرونة تمكن من توظيفه وتجهيزه والتعامل معه ضمن أطر المستجدات التربوية والتقنيات التي يمكن أن تدخل نظمنا التربوية في القرن الحادي والعشرين . وعليه فإنه لا بد أن يكون المسؤولون عن تخطيط البناء المدرسي وتصميمه على وعي كامل ومزودين بتصور شامل للبرامج التربوية ولديهم دراية بأبعاد إنشاء المباني التربوية وصوتها حتى يتمكنوا من الإسهام الفاعل في عملية توفير البناء المدرسي القادر على التجاوب مع الحاضر التربوي ومع مدارس المستقبل .

ومثل هذه الأمور تتطلب مراعاة الآتي :

- ١ - يفترض أن يشكل البرنامج التربوي نقطة الانطلاق الأساسية في تصميم البناء المدرسي الجيد ، بمعنى أن البناء المدرسي بكل ما فيه من تسهيلات ومرافق هو ترجمة للمناهج والرؤى والنشاطات التعليمية التعليمية.
- ٢ - يفترض أن تبرر مكونات البناء المدرسي في ضوء مناسبتها وإسهامها المتوقع ضمن مسعى تحصيل وتحقيق الأهداف التربوية المتفق عليها .
- ٣ - يفترض أن يتم النظر إلى البناء المدرسي من منظور التناول النظامي بحيث تتحقق من خلاله أبعاد التكاملية والتناغمية بين المكونات التي يشتملها البناء، بمعنى أن لا يكون البناء مجرد تجميع لغرف أو قاعات أو مكاتب ، بل يمثل تكاملا متوازنا لشبكة من العلاقات بين مكوناته أكاديمية كانت أم إدارية أم خدمية ، وعليه فإن البناء التربوي في حقيقته أكثر من مجرد مجموع رياضي لمساحات مختلفة .
- ٤ - يفترض أن لا تكون أسس البناء المدرسي منطلقة من أبعاد المباشرة والمظهرية وإنما من معيارية عميقة تنطلق ويتم بناء على معطيات البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بالتعلم والتعليم وبالتسهيلات الضرورية لتفعيل البرنامج التدريسي وبالحاجات التربوية للمتعلمين ومتطلبات تحسين مهارات المعلمين وتيسير أمورهم التربوية .
- ٥ - يفترض وانطلاقا من مهنية التعليم ومن أن العاملين في النظام التربوي على وعي وإدراك بمتطلبات تفعيل مهنتهم أن يراعي مخطوطا ومصممو البناء المدرسي حاجات ومتطلبات المعلمين في أثناء عملية تخطيط وتصميم هذا البناء باعتبارهم من أكثر فئات المجتمع وأغناها دراية وتفهما لحاجات ومتطلبات كل ما يشتمله البرنامج التربوي من نشاطات وفعاليات .

٦ - يفترض أن يراعى عند اختيار موقع البناء المدرسي وتصميمه أن يكون منسجما مع التراث الحضاري للمجتمع بعامة ومراعيًا الحاجات المتوقعة للمجتمع المحلي الذي يحيط به . فاختيار الموقع وتطوير البناء المدرسي يجب أن يكون منطلقا من مسلمة أساسية هي أن المدرسة جزء أساسي ومكوّن رئيس لا ينفصل عن الثقافة الكلية للمجتمع المحلي ولنشطاته المتنوعة .

٧ - يفترض أن تتم مراعاة الأبعاد الجماليّة الهادفة عند تخطيط وتصميم البناء المدرسي كي تصبح جزءا ومكونا يمكن أن يطور عبره الحس الجمالي لدى المتعلمين والبيئة المحلية ويكون هذا البناء مكانا يبعث على الراحة لمن يقيم فيه ولمن يزوره أيضا .

٨ - يفترض أن يعكس البناء المدرسي والمصمم بطريقة تتصف بالمهارة والفنية وال نظرة المستقبلية إمكانات نمو المجتمع سكانيًا واجتماعيًا وذلك ضمن طموحات وآمال وتطلعات وأحلام المجتمع الذي تخدمه .

٩ - يفترض أن يشارك القائد والمسؤول التربوي في جميع مراحل تخطيط وتصميم البناء المدرسي منذ لحظة كونه فكرة وأمل إلى لحظة انتهائه وإتمامه ووصوله إلى جاهزية الاستخدام وذلك ضمانا للوصول إلى بناء تربوي مناسب .

١٠ - يفترض أن تهتم القيادة التربوية بتطوير تصورات بعيدة المدى وبرنامجا منتظما للاستعاضة عن الأبنية القديمة قبل الوصول إلى مرحلة التقادم وما يترتب على ذلك من مشاكل وخلل في أداء النظام التربوي .

١١ - يفترض أن لا يصل البناء المدرسي إلى مرحلة التقادم التي تكون فيها متطلبات صيانتة أكثر من قدرته على التلاؤم والتكيف مع متطلبات التغيير والتطوير التربوي وهذا يتطلب استمرارية في عملية التغذية الراجعة عبر

مراحل التعامل مع البناء وإجراء متطلبات صيانتته وتكيفه حتى يبقى في حالة
تجدد مستمرة .

الحادي عشر : مجال علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي

تقع المدرسة في بؤرة اهتمام المجتمعات الإنسانية ، فمنذ إنشائها احتلت
موقعا لصيقا بالأسرة وبالمواطنين باعتبار أن الأسرة هي المدرسة الأولى في تلميح
البشرية وهي التي أنشأت المدرسة الرسمية وفوضتها لتقوم بما لم يعد في مقدور
الأسرة القيام به من تبعات تربية وتعليم الأبناء بسبب تعدد الحياة وتنوع متطلباتها
إضافة إلى تمهين العملية التعليمية التعلمية . إلا أن هذا لا يعني بالضرورة تخلي
الأسرة عن دورها التربوي لما له من الأثر القوي في هذه العملية، فالتدخلات
الأسرية كثيرا ما تسبب نوعا من الانسجام بين الأسرة وإداري النظم التربوية. لذا
يفترض أن يسعى مسؤولوا التربية وقادتها على توفير نوع من العلاقة الفعالة
البعيدة عن المحاباة والتمييز مع المواطنين تقوم على الوضوح والصراحة وتعنى
بأن تكون أهدافها ذات معنى ومدلول ضمن أطر مجتمعاتها .

إن العلاقة بين النظم التربوية وجماهيرها المجتمعية تتأثر بشبكة من
التوازنات النفسية المعقدة تتأرجح بين بعدي الرضى واللارضى ، لذا كان على
المسؤولين والقادة التربويين أن يعملوا باهتمام وجدية على تصميم سبل يمكن من
خلالها المحافظة على استمرارية تنامي بعدي الفهم والتفهم بين النظام التربوي
ومجتمعه لضمان تحقيق مشاعر الرضى والقبول والثقة بينهما، لما لذلك من أثر
على الدعم النفسى الشخصي والمعنوي والمادي لمكونات هذا النظام وعلى تفعيلها.

ولتسهيل تحقيق ذلك يفترض مراعاة ما يأتي :

١ - تصميم برنامج علاقات عامة ناجح وفعال ، يستند إلى مفاهيم عمل الفريق بين السلطات التربوية ومجتمعاتها بحيث يعنى ببناء مستوى متقدم من الاحترام والثقة المتبادلة بينهما . مثل هذا البرنامج يعدّ الوسيلة الأساسية للقضاء على مشاعر الخوف وعدم الثقة والانغلاق ويدعم آمال وطموحات كلا الطرفين التي يفترض أن تصب في النهاية في خدمة المتعلمين والعملية التربوية برمتها .

٢ - الاهتمام بأن يكون برنامج العلاقات العامة برنامجا فاعلا وذلك من خلال إحساس الغالبية العظمى ، وبغض النظر عن أية فروق بينهم ، بأن المدرسة تثير فيهم الاهتمام والتوجه نحو عمل هادف وتتيح لهم فرص المشاركة والنجاح والإبداع . كما أنها (المدرسة) تتسم بالعدالة والموضوعية واحترام المتعلمين عبر احترامها تفاوت أطرهم وخلفياتهم الحضارية والفكرية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها .

٣ - توفير الخطط المنظمة لجمع البيانات والمعلومات عن النظام التربوي وعن قطاعات الحياة الاجتماعية ومعالجة وبحث نتائج هذه البيانات والمعلومات بالشكل والوقت والأسلوب المناسب لتعميق الثقة مع المجتمع وللحصول على دعمه في مسعى التقدم النوعي للبرامج التربوية التي يقيمها هذا النظام .

٤ - يفترض أن يوظف النظام التربوي في علاقاته وتفاعلاته مع المجتمع السبل والتقنيات الممكنة سواء ما تعلق منها بالصحف أو المذيع أو التلفاز أو النشرات المتخصصة أو الإعلانات أو الاجتماعات العامة أو المعارض أو الاستفادة من إمكانات الانترنت كل هذا بهدف توثيق الصلة وتحقيق الانفتاح بين النظام التربوي والأطر الاجتماعية التي يوجد فيها .

٥ - يفترض أن يتصف البرنامج الفعال للعلاقة بين النظام التربوي ومجتمعه بالشمولية والاستمرارية والمصادقية والإيجابية .

٦ - يفترض أن تتسم الأفكار في عملية الاتصال والتواصل بين النظام التربوي ومجتمعه بالبساطة والبعد عن التعقيد مع الحرص الدائم والمستمر على صون قنوات وسبل الاتصال بينهما .

٧ - يفترض أن يكون هناك مسؤول متخصص يتولى أمور رسم وتنفيذ برامج العلاقات العامة بين النظم التربوية ومجتمعاتها وبخاصة إذا ما أريد لهذه البرامج أن تتصف بالاستمرارية والعمق والشمولية ومعالجة مستجدات بيئاتها الاجتماعية .

الثاني عشر : مجال العمل مع المجالس التربوية

إن النظم التربوية نظم يفترض أن تكون مهتمة بقطاعات المجتمع كافة ومكملة دور الأسرة باعتبارها الخلية الاجتماعية الأولى في تربية وتنشئة أجيال المستقبل مراعية في تعاملها مع مختلف أفراد ولجان ومجالس المجتمع الابتعاد عن التحزب أو التحيز لأية أطر سياسية أو إقليمية أو طائفية أو أي شكل يمكن أن يتضمن نوعاً من المحاباة أو التمييز .

وبما أن المجالس التربوية المختلفة سواء على نطاق المدرسة أم مديرية التربية والتعليم أم غيرها تهتم بمشاركة المدرسة والتعاون معها في إنجاح عملية التعلم والتعليم فلا بد من تحديد مسؤوليات وواجبات وحدود هذه المجالس مراعين في ذلك الانطلاق من أن العملية التعليمية التعلمية لا تعيش في برج عاجي أو في

فراغ لا بل لا بد لها أن تتكافل وتتفاعل وتتضافر مع الاهتمامات والطموحات التي تطرحها هذه المجالس واللجان .

إن تفاعل القادة والمسؤولين التربويين مع المجالس واللجان المختلفة يجب أن ينطلق من بعد المزاوجة بين المهنة وأخلاقياتها وبين إدراكهم للقوى والالتزامات التي تنشأ من خلال تقديرهم لاهتمامات هذه المجالس واللجان .

وفي جميع الظروف يجب أن تعطى الأولوية لصالح الخير التربوي للتلاميذ، بمعنى أن تكون المنفعة التربوية للتلاميذ هي المرجحة للأراء والرغبات سواء الخاصة بالمجالس أم بالمسؤولين التربويين .

ولتحقيق ذلك يمكننا مراعاة ما يأتي :

١ - أن يبدى المسؤول والقائد التربوي دراية وكفاءة مهنية ضمن أطر من الرؤية الواضحة والشجاعة القائمة على أسس معرفية نفسية واجتماعية وتقدير للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة به .

٢ - أن يكون اهتمام القادة التربويين وأعضاء اللجان والمجالس التربوية المختلفة منطلقا من التزامهم وتمسكهم بمصلحة التلاميذ دون أية مصالح فردية أو فئوية أو جهوية أو أية تجمعات أخرى .

٣ - أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون وأعضاء اللجان والمجالس التربوية المختلفة أن النظام التربوي هو في النهاية ملك للمواطنين وعليهم أن يتعاونوا للحصول على أكبر مردود ممكن لخدمة التلميذ والمواطن والوطن ولبناء المواطنة الصالحة وتنمية الفهم والإدراك الحسي للمفاهيم الأخلاقية ولمفهوم الصالح العام لدى الطلبة .

٤ - أن يتبادل المسؤولون والقادة التربويون واللجان التربوية المختلفة الاحترام والتقدير فيما بينهم كي يتفاعلوا ضمن أجواء ومناخات من الجدية المؤدية إلى تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية والفاعلية للنظم التربوية .

٥ - أن يكون كافة المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ممن يؤمنون حقا بأهمية المؤسسة التربوية وأنه ليس لها ما يوازيها في بناء مستقبل المتعلمين والأجيال الصاعدة وكذلك في تحقيق الرفاه والصالح العام للمجتمع وأن يتعاونوا على تجسيد ذلك .

٦ - أن يدرك كل من المسؤولين والقادة التربويين واللجان والمجالس التربوية المختلفة التحدي الكبير الذي يواجههم وهو العمل على توفير برامج تربوية متعددة وملئمة لكافة قطاعات المتعلمين تمكنهم من تطوير قدراتهم إلى الحد الأقصى الممكن ، وأن يحول طاقاتهم وجهودهم نحو أهداف ومرام اجتماعية مفيدة .

٧ - أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ضرورة مراعاتهم لأهمية التوازن والتوافق بين أبعاد المتطلبات الاقتصادية والتشريعية وبين أبعاد المتطلبات الفنية والمهنية المتجددة في النظام التربوي.

٨ - أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة أهمية تعاونهم جميعا في وضع الرجل المناسب في مكانه الصحيح في مختلف مواقع النظام التربوي .

٩ - أن يتمتع المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة برؤى واهتمامات تربوية وبرغبة وباستعداد لبذل وقتهم وجهودهم وطاقاتهم في دعم المسيرة للنظام التربوي .

١٠- أن يتعاون المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة على ضرورة مراعاة عدم التحيز لأي سبب سواء أكان جغرافيا أم عرقيا أم اقتصاديا أم غير ذلك .

١١- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ضرورة التشاور والتناصح مع كل من يعينهم الأمر أو يتأثرون به في أثناء التعامل مع مختلف القضايا التربوية .

١٢- أن يتعاون المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة على ضرورة إعادة النظر في الأداءات والممارسات والسياسات والأهداف التربوية مراعين في ذلك توفير افضل المناخات للحرية في بعديها الإداري والأكاديمي .

١٣- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة حساسية الآثار المترتبة على القرارات التربوية وأن عليهم أن يتعاونوا لتشكيلها وصوغها بأقصى درجة ممكنة من التبصر والحرص والمهنية لما لمثل هذه القرارات من آثار على كافة العاملين في النظام التربوي وعلى مستقبل الطلبة والمجتمع بشكل عام .

١٤- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ضرورة توفير جدول أعمال لكل اجتماع أو لقاء حتى يتمكن الجميع من المشاركة الذكية والفعالة في الاجتماعات .

١٥- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة أهمية إطلاع المعنيين والمجتمع المحلي على ما يدور في لقاءاتهم واجتماعاتهم الدورية وما يترتب عليها من قرارات وتوصيات .

١٦- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المخلفة ضرورة اهتمامهم بتحقيق التطوير والنمو المهني للمعلمين ورفاههم المادي والمعنوي .

الثالث عشر : مجال التدريس والنظام التربوي

إنّ البعد التدريسي يشكل محورا من المحاور المهمة في النظام التربوي وهذا المحور الذي ما وجد النظام التربوي إلّا من أجله يستدعي اهتمام جميع العاملين في النظام لتوفير السبل والمداخل التي من شأنها تيسير وتفعيل هذا البعد بشكل يسهّل تحقيق وتجسيد الرؤى التي يتبناها هذا النظام ومن المفيد في هذا المجال التركيز على النقاط الآتية :

١ - يفترض أن يكون محور اهتمامات الإداريين والقادة التربويين العمل على توفير التسهيلات الممكنة لتحقيق عملية تعليم وتعلّم فاعلة .

٢ - يفترض أن يكون اهتمام المسؤولين والقادة التربويين وبغض النظر عن حجم المدرسة معنيا بالقيام بعمليات تحليل البرامج والمناهج وتعميق روح العمل الجماعي بين العاملين بالتدريس والاهتمام بالتنسيق بينهم وتوفير كل ما من شأنه إثراء أدائهم واستثارة إبداعاتهم وتحقيق علاقات صحية بينهم .

٣ - إنّ النمو المهني للعاملين في النظام التربوي وكذلك روائهم واستبصاراتهم حول تطوير البيئة التعليمية التعلمية تعتمد وبشكل كبير على التشجيع الذي يبديه المسؤول التربوي وعلى عمق وشمولية وحصافة رأيه وعلى حماسه ورغبته في العمل .

٤ - إنَّ المسؤول التربوي المعني بالتحقيق الفاعل لمتطلبات دوره القيادية تتوفر لديه خطة عمل متعددة البدائل والمسارب وبشكل يمكنه من التعامل مع الاهتمامات والتوجهات بحيث تستند خطة العمل هذه على رؤية تربوية حقيقية تحافظ على محورية موقع الطالب فيها وهدفه نشاطاتها وقابليتها للوصول إلى جميع المعنيين بها .

٥ - إنَّ المسؤول التربوي المعني بالتحقيق الفاعل لمتطلبات دوره القيادية المتعلقة بالبرنامج التدريسي يفترض أن يوفر الفرص للإفادة من كفايات جميع العاملين معه وذلك عبر تشجيعهم وتنسيق برامج لنموهم المهني بالتشارك مع المعلمين وتوضيح الدور الذي تقوم به المدرسة للمجتمع المحلي وفي الوقت نفسه يجب أن يوضح اهتمامات المجتمع المحلي للمعلمين ضمن إطار من الحرص على حماية المعلمين من التدخلات الخارجية المغرضة ويوفر السبل التي تمكنهم من أداء دورهم التدريسي بفاعلية .

٦ - يفترض أن يؤمن المسؤول التربوي بأهمية وأصالة ومهنية التعليم ويعكس ذلك في سلوكه .

٧ - بما أن كل عملية تغيير تربوي تؤثر في المعلم بشكل أو بآخر فإنه يفترض على المسؤول التربوي أن يوفر الفرص الحقيقية لمشاركة المعلمين وتطوير مسلماتهم وقناعاتهم والإفادة من خبراتهم في أي جهد هدفه تطوير الأداء التربوي وبشكل خاص في تلك التطويرات التربوية التي تتصل بالمنهاج والكتب المدرسية وأساليب التدريس والقياس .

٨ - يفترض أن يدرك المسؤول التربوي أن الإدارة في النظام التربوي ليست مقصورة على المسؤول نفسه ، لذا فيجب أن ينظر المسؤول لنفسه كمنسق رئيس لفريق مهني يفترض أن يكون متناغما ومهتما بخدمة النظام التربوي وأهدافه ومراميه وأن يتمتع بروية ثاقبة وبشجاعة وبطاقة تمكنه من القيادة

الفاعلة للعاملين معه ، وعليه أن يكون مهتما بتوفير الفرص التي تمكن المعلمين من التشارك ضمن إطار روح الفريق وبمعدويات عالية . وأن يعترف كذلك بعدم إمكانية الإحاطة الشاملة بتفاصيل كافة العمليات الفرعية للنظام التربوي الذي يعمل فيه ولذلك عليه أن يسعى جادا لاستقطاب المشورة والمشاركة مع كل المعنيين حتى يتمكن من الوصول إلى القرارات التربوية المناسبة.

٩ - يفترض أن يوفر المسؤول التربوي للمعلمين الفرص والأوقات والظروف المناسبة التي تمكنهم من الإسهام الفاعل ومن تقديم آراءهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تطوير النظام التربوي بعامة وتطوير المناهج وأساليب التدريس بخاصة.

١٠ - انطلاقا من الاهتمام بنظمية العلاقة بين مختلف مكونات النظام التربوي فإن أي تغيير تربوي يفترض أن يأخذ باعتباره إجراء التعديلات والتغييرات وبالنسب المناسبة لكافة المكونات الفرعية التي يشتملها النظام موضع التغيير.

الرابع عشر: حاجة الإداري التربوي للنمو المهني

إن من أبرز ملامح المجتمعات الديمقراطية سعيها الحثيث للوصول بأفرادها إلى أقصى الدرجات التي تسمح بها إمكانياتهم واستعداداتهم . وإذا كان مفهوم النمو المهني ضروريا وأساسيا للعاملين في مختلف مؤسساتنا ونظمنا الاجتماعية فإنه يشكل أهمية قصوى بالنسبة للمسؤول والقائد التربوي نظرا لحساسية موقعه المهني وما يتضمنه هذا الموقع من تأثير على قطاعات عريضة من أجيال المستقبل .

فالقائد والمسؤول التربوي يجب أن يكون قادرا تربوياً ومتميزاً ويقتضا
وشجاعاً تحركه دوافعه الداخلية ليحافظ على تميزه من خلال نظريته الثاقبة للمستقبل
مما تمكنه من العمل المستمر وإثراء أدائه وتحسين مختلف مكونات النظام التربوي.
ففي عالم يتسم بالتغيير والدينامية في أبعاده الاجتماعية والتقنية لا يمكن
للنظام التربوي أن يعيش فاعليته إلا عبر المحافظة على تنافسية التحرك مع هذا
التغير لا بل ومحاولة التأثير فيه أحياناً وحتى يتمكن القائد والمسؤول التربوي من
تحقيق ذلك يجب أن يكون مدركاً لأهمية استمرارية تطوير وإثراء آرائه التربوية
واستبصاراته وقيمه ومعارفه كي يضمن استمرارية قدرته على الإسهام الفاعل في
تطوير وتحديث النظام التربوي الذي يعمل فيه .

ولكي يضمن القائد والمسؤول التربوي هذه الاستمرارية في المقدرة على
الإسهام الفاعل في تطوير وتحديث النظام التربوي الذي يعمل فيه عليه مراعاة ما
يأتي :

١ - ضرورة اعتماد النظام التربوي سياسة تقوم على أساس من بذل الجهود
الممكنة لضمان توفير قادة ومسؤولين تربويين ملائمين يتمتعون برؤى ودراسة
تربوية ومقدرة على الاستبصار تؤهلهم للأداء المبدع في المراكز الموكلة إليهم
والأدوار التي يعيشونها .

٢ - ضرورة إدراك الإداري التربوي أن التزاماته ومسؤولياته والتحديات التي
تواجهه تفرض عليه الاهتمام وتوفير الظروف والسبل الممكنة المؤدية إلى
استمرارية النمو المهني للعاملين معه .

٣ - ضرورة إحساس الإداري التربوي بأهمية المحافظة على يقظته المهنية
واستمرارية تحديث ونمو مضامينها التربوية .

٤ - ضرورة إدراك القائد والمسؤول التربوي أنه حتى يتمكن من تطوير ونمو رأيه وممارساته التربوية فإنه يفضل أن يحرص على المشاركة الفاعلة في المؤتمرات والندوات والمشاغل والجمعيات المهنية ذات العلاقة بطبيعة متطلبات دوره ، بهدف المحافظة على استمرارية يقظته ونموه المهني وتوفير مثل هذه الفرص للعاملين معه .

إن استيعاب هذه المفاهيم والآفاق الإجرائية في الإدارة التعليمية من قبل العاملين في النظم التربوية ستمكن هذه النظم من المحافظة على ديناميتها ودورها الحيوي في تربية وبناء إنسان المستقبل القادر على التعامل الواعي والمسؤول مع كل ما يمكن أن يستجد عبر المسيرة الإنسانية للمجتمعات البشرية .



تجارب في الإدارة التعليمية

تحديات في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن مجتمعاتنا الحديثة تعيش تميزاً في تقنيات الاتصال والتواصل أدى إلى اختصار المسافات والأزمنة وجعلت من هذه المجتمعات مكونات فرعية لنظام القرية العالمية الواحدة وقد انعكست آثار هذا التقدم التقني على البنى الوظيفية والسلوكيات الاجتماعية وعلى أولويات اهتمام النظم الاجتماعية وعلى الأثر الكبير الذي تركه هذا التقدم على نمط حياة الإنسان بصفة عامة .

والتعامل مع مؤسسات القرن الحادي والعشرين ونظمه الاجتماعية المتعددة وضمن إطار إمكانيات الانفتاح العالمي الهائل للمجتمعات الإنسانية على بعضها البعض يتطلب من قادة وإداريي ومستخدمي هذه المؤسسات الاهتمام بإثراء أطرافهم المعرفية وتطوير مهاراتهم ومقدراتهم على التعامل مع وفرة كبيرة من البدائل والرؤى الإنسانية وما يصاحبها من ثورة في الآمال والطموحات البشرية مما يجعل

هذه المؤسسات والنظم الاجتماعية تعيش حالة نسبية دائمة في ثوابتها الوضعية تنتقل بهذه المؤسسات من دينامية نسبية معينة إلى دينامية نسبية أخرى مع إدراك واع بأنه لا توجد هناك حالة من اليقينية المطلقة والثبات الراسخ . وهذا يتطلب نمطا جديدا ومتميزا من سبل تربية القادة والمسؤولين التربويين وتأهيلهم بشكل يمكنهم من قيادة النظم الاجتماعية بشكل عام والنظام التربوي بشكل خاص كونه نظاما معنيا ببناء بعد الإنسان والسير به ومعه إلى دروب الإبداع والعطاء والتميز .

إن النمط التقليدي أو النهج الذي ألفته وعاشته الكثير من النظم التربوية في دول العالم النامي الذي كان ناجحا ومقبولا إلى حد ما في أواسط القرن العشرين لم يعد نمطا مقبولا للتعامل الفاعل ضمن معطيات وتحديات مشارف القرن الحادي والعشرين . يجب أن يبدئ إداريو المستقبل في تعاملهم مع متطلبات أديارهم ومع الأهداف والمرامي والمواقف التي تحيط بهم بعينين عن أي سلوك ينم عن انغلاق أو انكفاء على الذات أو التمسك الانفعالي بنمطية معينة .

ويجب أن تتوفر لدى القادة والإداريين المستقبليين مقدرة متميزة على التوقع واستشراف الأمور وما يمكن أن يحدث ، مع ضرورة اتصافهم بالمرونة والانفتاح القائم على وعي وإدراك عميقين بهوية المجتمع وأطره الفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وذلك كي يتمكنوا من إدارة وقيادة المؤسسات التربوية بفاعلية وكفاية والتعامل مع التحديات المتوقعة .

وسيمت تناول خمسة من تحديات الإدارة التعليمية والمتمثلة في: تحديات إدارة النظم التعليمية في القرن الحادي والعشرين ، وتحدي العولمة ، وتحدي التربية الموازية ، وتحدي الحرية الأكاديمية ، والمربي وتحدي الدور .

إدارة النظم التعليمية وتحديات القرن الحادي والعشرين



إن حاجات ومطالب النظم التربوية في المستقبل بخاصة ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين هي ولا شك أكبر إلحاحا في بعدها: الكيفي والكمي مما كانت عليه في السابق .

فقد كانت النظم التربوية تتفاوت في بساطتها وتعقدها وفقا لبساطة وتعقد مجتمعاتها وبيئاتها متأثرة باستقرار هذه المجتمعات ودرجة ثباتها ، ولذلك تمحور اهتمام مسؤولي النظم التربوية حول التوصل إلى حلول ناجعة لمشاكل وقضايا إدارية ذات طابع إجرائي على الأغلب بمعنى أن اهتمامها كان منصبا على تسيير أمور النظام التربوي وتدير شؤونه Management . لذا كانت السمة الغالبة على هذه النظم الرقابة المباشرة والمحددة والمبرمجة الخاضعة لأساليب التكمية .

ومع تنامي المجتمعات البشرية وتعقد نظمها الاجتماعية أصبحت تواجه مسؤولي التربية قضايا وشؤون ومشاكل إدارية من نوع آخر يتصف بالتعقد . ولذلك أصبح هناك توجه لاستخدام كلمة إدارة (Administration) لتشير إلى تلك الظواهر التي تعنى بصوغ الأهداف وبلورتها ، كما تشير إلى التعامل مع قضايا منفعة بالأبعاد القيمة وبالتعامل مع تنوع هائل من المدخلات البشرية والمادية والمعنوية في النظم .

النظم التربوية بين التسيير والإدارة :

إن كثيرا من المسؤولين التربويين ، وبالرغم من تغيير وتطور محاور التركيز والاهتمام في نظم اليوم ، ما زالوا يعيشون في تحمل مسؤوليات ومتطلبات أدوارهم مرحلة تسيير الأمور وتديرها أكثر من انطلاقهم من مرحلة إدارة الأمور وقيادتها . ويعزى ذلك إلى أن سيادة معايير التسيير والاكتفاء بتسيير الأمور مازالت موجودة على الساحة الإدارية حتى الآن ، على حين أن الاستراتيجيات الإبداعية للتعامل مع القضايا التربوية المطروحة ما زالت في مراحلها الأولى وبخاصة في بلدان العالم النامي . فضلا عن أن الكثير من المسؤولين التربويين يستغرقهم الاهتمام في التعامل مع القضايا الكثيرة والملحة لمتطلبات رتابة العمل اليومية متناسين ضرورة منح أنفسهم فرصا كافية للنظر في بدائل مستقبلية . لذا اتسم مثل هؤلاء الإداريين بأنهم حلالّ مشاغل أكثر من كونهم قادة سبقيين ماهرين وحاذقين في ممارسة عملية توقع ما يمكن أن يحدث وتهيئة أنفسهم مسبقا للتعامل معها .

إن التغذية الراجعة التي وفرتها البحوث والدراسات عن الإداريين والعاملين في النظم التربوية عبر سنوات القرن العشرين بينت أن الكثير منهم يتصفون بعدم الجراءة في الخروج عن المألوف وأنهم أميل إلى المحافظة على المعالم المألوفة والسعي خلف الانسجام والمطابقة مع ما هو متوقع . لذا كانت إداراتهم تتمحور حول ردود فعل للمواقف التي تواجههم ، فهم أقرب في إدارتهم إلى ما يسمى بالإدارة بالأزمات . غير أن نجاحهم الذي عاشوه يمكن أن يعزى إلى درجة الاستقرار النسبي للأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي سادت النظم الاجتماعية بشكل عام خلال القرن العشرين . (Bolam, 1975)

وحتى تتمكن النظم التربوية من الاستجابة الفاعلة لمتطلبات العولمة وما تشتمله من تقنيات عالية التعقيد في مجتمع القرن الحادي والعشرين القائم على مفاهيم التعددية والانفتاح وثورة الاتصال والتواصل عبر عالم القرية الصغيرة فإن هناك حاجة ماسة لاستقطاب نمط جديد من الإداريين والقادة التربويين . ولكن ما معايير اختيار مثل هؤلاء القادة الديناميين ؟ إن معايير اختيار إداريي وقادة المستقبل يمكن اشتقاقها من دراسة وتحليل خصائص ومكونات الإدارة الفاعلة. إن من أبرز ما يفترض أن يشتمله البعد البنائي لمكونات شخصيات إداريي وقادة المستقبل اتصافهم بالخصائص والأبعاد الآتية :

١. درجة متقدمة من الذكاء
٢. استقرار ذهني
٣. مستوى متميز من الطاقة والنشاط
٤. مقدرة على توجيه المنظمة
٥. مهارات التعاون مع الآخرين
٦. استعداد وتهيؤ للمغامرة والمخاطرة
٧. ذكاء وحكمة سياسية
٨. مفهوم صحي للذات
٩. خبرات تدريسية ميدانية غنية
١٠. التزام بالنمو المهني والتعلم المستمر
١١. وعي وإدراك بالعلاقة بين منظور الذات القيمي والمنظور القيمي الاجتماعي السائد .(Campbell, 1979)

ويلاحظ مما سبق أن إداريي القرن الحادي والعشرين يفترض أن يكونوا ديناميين ومرنين وقادرين على التعامل مع الآخرين ومع مجتمعاتهم ومع أبعاد مهنتهم ضمن إطار من الفهم العميق للمنظور العالمي الذي يعيشون فيه وتوقع التغيير واستيعابه وعدم التهيب من التعامل الراشد معه والجرأة في اتخاذ القرارات اللازمة لتفعيل مختلف مكونات وعمليات نظام تربوي معين. فإداريو المستقبل يتصفون بالشفافية والبعد عن الضبابية ولا يتهيبون من تحديد مواقفهم والإعلان عن رؤاهم وتصوراتهم إضافة إلى مقداميتهم واستعدادهم للمغامرة والمخاطرة المحسوبة وإقبالهم على اعتماد سياسات وأساليب جديدة تتفاعل مع التحديات والمستجدات والحاجات المتنامية للمجتمعات الإنسانية. (Fast, 1977:34- 42)

إن المسؤولين التربويين المستقبليين لا بد أن يتميزوا بمقدرة فائقة على ممارسة الاستبصار وبعد النظر ضمن وضوح من الرؤى المستقبلية للتوقعات . ولا يعني ذلك أن يكونوا أناسا فوق بشريون ولكن لا بد أن يتوقع منهم المقدرة على أن يوفروا لنظمتهم قيادة حكيمة تتناسب ومتطلبات الزمان والمكان الذي تنشط وتعمل فيه هذه النظم . وهذا يتطلب من المسؤولين التربويين بذل مجهود مهني يعرضون فيه أنفسهم لخبرات تعليمية تدعمهم وتثريهم وتنمي فيهم حساسية للتغيرات والتحديات التي تحدث في حياة مجتمعاتهم وكذلك مجال عملهم .

إن من أكبر التحديات التي تواجه مسؤولي وقادة النظم التربوية في القرن الحادي والعشرين تأكيد وتعميق مفاهيم التقارب والتضامن بين الأفراد والجماعات والشعوب وتمكينهم من امتلاك منظور عالمي وبلورة مهارات فاعلة تمكنهم من استشراف المستقبل وتبصر بدائل إدارة شؤونه .

والتعامل مع تحديات ومتطلبات إدارة معطيات النهج التربوي في القرن الحادي والعشرين وقيادتها بحاجة إلى أفراد وقادة ومسؤولين يتصفون بالتميز والمبادأة والذكاء والمقدرة على التعايش مع مبادئ ومفاهيم التربية المستدامة

وبخاصة في مجال تنمية أطرهم المهنية ومتابعة تطويرها وإثرائها عبر ممارسة تعريض هؤلاء القادة والمسؤولين والأفراد إلى خبرات مهنية جديدة وانفتاحهم على بيئاتهم وما يحيط بها من بيانات إنسانية أشمل ومتابعتهم لما يجري في عالم تخصصاتهم واهتماماتهم من مستجدات . وبغير ذلك سيحكمون على أنفسهم بمعاشة سلسلة من الأزمات المتواصلة ويتعثر في تحقيق بعدي الكفاية والفاعلية في تحملهم مسؤوليات متطلبات أدوارهم المهنية .

التحديات التي تواجه العاملين في الإدارة التعليمية في القرن الحادي والعشرين :

هناك العديد من التحديات ستعيشها النظم التربوية في الوطن العربي وهي على مشارف القرن الحادي والعشرين لا بد أن يستبصرها مسؤولوا هذه النظم وقادتها حتى لا يؤخذوا على حين غرة ويحافظوا على تميز في إدارة هذه النظم والتخطيط الفاعل للتعامل مع مستقبلها ومن هذه التحديات ما يأتي : -

أولا : تصميم نظم تربوية فاعلة قادرة على التعامل مع الحضارة الدينامية

إن تشكيل مستقبل نظم التربية والتعليم في الوطن العربي يتطلب تصميم هذه النظم وفق أطر تمكنها من التعامل الفاعل مع الحضارة الدينامية للقرن الحادي والعشرين وما تتضمنه من أبعاد فكرية واقتصادية وسياسية وإنسانية وتقنية ومنظومات قيمية عالمية ليس من اليسير التكهّن المسبق بها . فمهمة النظم التربوية لا تكمن في بعد إعداد التلاميذ وتدريبهم ، إنما في بعد تربيتهم وتسليحهم بالمهارات وبالمقدرة التي تمكنهم من أن يكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم قادرين على التعامل مع نظمهم الاجتماعية ومؤسساتهم المختلفة .

إن النظم التربوية نظم مفعمة بالقيم وإبقاء الأبعاد القيمة في هذه النظم معميا عليها أو إبقاءها في الجانب المظلل يشكل خلافا رئيسا فيها وفي فرص إيجابية تفاعلها مع مجتمعاتها وبيئاتها . وحتى يكون للنظام التربوي دوره الفاعل في بناء إنسان المستقبل وفي تطوير المجتمعات وتغييرها فإن هذا يتطلب أن تكون المؤسسة التربوية بيئة دينامية تطور المتعلم من خلالها معارفه وقيمه واتجاهاته كما يطور مهاراته وعاداته ضمن إطار من الإدراك العميق لقيم المجتمع ومسلّماته وتطلّعاته وطموحاته ليصبح المتعلم في نهاية المطاف جزءا ديناميا وفاعلا في البيئة التي يتعايش معها .

غير أن السؤال يكمن في السبل والمتطلبات التي يمكن أن تسهم في جعل النظم التربوية نظما فاعلة في حضارة اليوم الدينامية . وتحقيق هذا الهدف يتسم من خلال نموذج يشتمل على ما يأتي :

« تصميم نظم وبنى تربوية جديدة تسهم في وضع النظام التربوي في سياقه السليم كنظام له شأنه ومكانته البارزة في المجتمع إذ إن هناك حاجة لأن تصبح النظم التربوية مصممة بشكل يمكنها من التعامل والمسير عبر الأجيال Cross - Generation مع مراعاة جعل مصادر التعليم اللّارسمي Nonformal Education متنوعة ومنتشرة ، مثل زيادة عدد المواقع التي يمكن أن يتم من خلالها هذا التعليم .

« الاهتمام بإعادة صوغ المحتويات والمضامين التربوية لتتضمن مفاهيم جديدة وضمن سيكولوجية لها دلالاتها لإنسان المستقبل . بمعنى أن النظم التربوية المعاشة لا تستطيع أن تقدم ضمانا بأن ما يتعلمه التلميذ عبر فترة تعايشه معها سيكون مناسباً أو كافياً للتعامل الفاعل مع المستقبل . فالمستقبل يحتم الاهتمام بتشجيع مفهوم التعلم الذاتي وحث المتعلمين على الاستفادة من كافة الفرص المتاحة عبر وسائل وسبل الاتصال والتواصل

وبخاصة التلفاز والمذياع والصحافة والإنترنت وما يمكن أن يستجد من تقنيات .

« أن يتجاوز تفكير النظم التربوية بعد الخطية Linearity إلى بعد اللاخطية Nonlinearly ، والتزامية Simultaneity فمن خلال إفساح الفرص للطلبة لتعلم ما يريدونه عندما يشعرون بالحاجة إلى ذلك يمكن أن يجعل التعليم والتعلم ذاتي التوجه مستمرا وممتعا . فباعتماد اللاخطية في التناول يمكن أن تتضاعف المصادر التربوية وتنوع .

« ضرورة الاهتمام بزيادة المواقع التربوية في المجتمع بمراعاة تحول التدريس من التركيز على البعد النظري المجرد إلى بعد المعاشية والممارسة والتعلم عن طريق العمل والتطبيق وجعل المواقع التربوية تشمل المصانع والمؤسسات العامة والخاصة والمزارع وجميع الأمكنة التي يعمل فيها أفراد المجتمع . كما أنه يمكن الانطلاق إلى أسلوب تعليمي لفترات قصيرة ومدرسة ومعاشية التلميذ لمواقف فعلية في مؤسسات ومواقع اجتماعية متعددة . وهذا ما يمكن تسميته بالتلمذة قصيرة المدى Short-Term apprenticeship أو أن يتم تطوير برامج محاكاة لإثراء التعلم وللمساعدة في الربط وجسر الهوة بين النظري والمجرد من جهة وما هو عملي وممارس من جهة أخرى .

مما سبق يتضح أن هناك بدائل ثلاثة للتعامل مع مستقبل التربية في القرن الحادي والعشرين وتطور هذه البدائل حول :

- ❖ التربية عبر الأجيال Cross - Generation Education
- ❖ التربية اللا رسمية Nonformal Education
- ❖ التربية عبر حرية المواقع Location - Free Education
- ❖ تكاملية المناهج Transdisciplinary Curricula

لا يعني هذا إهمال المدرسة ولكن إعادة النظر في هيكلتها وبرامجها ونشاطاتها كي تمنح المتعلمين فرصا أفضل للتفكير والملاحظة والمشاركة وكذلك لبناء نواتهم . فالترقية المستقبلية بحاجة إلى أكثر من مجرد توفير أبعاد معرفية ومهاراتية وإنسانية للتعامل مع قضايا المستقبل ومشاكله المحتملة إذ لا بد أن تكون هذه الأبعاد متفاعلة مع واقعها الاجتماعي بكل ما فيه من حضارة وثقافة . لذا فإنه ليس من الممكن تطوير كفايات ومهارات ما بعد المعرفة Transcognitive Competencies دون أن يتبنى النظام التربوي ميكانيكيات ووسائل للإستغراق والمعايشة الاجتماعية لما يشتمل عليه من برامج ونشاطات .

من خلال هذا التناول ستصبح المدرسة جزءا أو مكونا حقيقيا من المجتمع وتنقل من تمثيل دور المؤسسة الاجتماعية إلى تجسيد هذا الدور ومعايشته قولاً وعملاً ، شعاراً وتطبيقاً ، عندها سيشعر المتعلمون بأنهم ليسوا غرباء عن مجتمعاتهم ولن يصدمو أو يدهشوا أو يبهروا بواقع مجتمعاتهم بعد إتمام تعليمهم الرسمي . إضافة إلى ذلك ، سيشعر المتعلمون ومنذ بدايات تعلمهم وتعليمهم بكيانهم ومكانتهم ووعيهم بأطر وطبيعة مجتمعاتهم .

إن القرن الحادي والعشرين يتطلب تطوير مناهج تمر عبر المواد المتخصصة بحيث يشعر المتعلم أن ما يتعلمه لا يشكل مواد منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض وإنما هناك علاقة تكاملية بينها . فهناك حاجة إلى أن تتجاوز المناهج التربوية التجزئة المصطنعة بين مكوناتها إلى التكامل المثري القائم على وضوح وإدراك لشبكة العلاقات بين مختلف مكونات المنهج . غير أن هذا يتطلب إعادة النظر في تصميم وتنظيم وفهم المناهج التربوية على أساس أنها مكونات مترابطة ليس فقط فيما تشتمله من مكونات ولكن أيضا فيما تتعايش معه من مكونات اجتماعية لا بل وإنسانية بمعنى أن يتم تركيز النظر على الاهتمام بالنظام التربوي ككل وليس على أساس مجزئ .

ثانيا : تحدي التميز في الإدارة التعليمية

إن تحرك المجتمعات البشرية نحو القرن الحادي والعشرين بكل ما فيه من تطور تقني هائل وتنم في الآمال والأمانى والطموحات الإنسانية إضافة إلى ما يصاحب ذلك من تطور معرفي يتطلب من النظام التربوي إحلال تقنيات إدارية جديدة للتعامل مع أموره وقضاياها بفاعلية واقتدار. هذا التقدم التقني يتطلب أفرادا متميزين في مهارات التعامل مع مدخلات التقدم المتنامية متزايدة التعقيد مما يشكل بدوره تحديا للنظام التربوي بعامه والإدارة التعليمية بخاصة .

فالتصنيع مثلا يتحول نحو مستقبل مؤتمت Automated Future إذ من المتوقع الاستغناء عن نسبة غير قليلة من العاملين في المؤسسات الاجتماعية حتى عام ٢٠٢٠ بحيث تكون البنية المؤسسية أكثر ميلا نحو التسطح Flatten وأقل توجهها نحو التضخم في البنية الهرمية بحيث تصبح المؤسسات من الناحية العملية والواقعية تدار من قبل نخبة محدودة ملتزمة تتعاون مع طاقم فني محدد ومدعم بجهاز يتم اللجوء إليه عند الحاجة (Salvin,1996). لذا فستعيش المؤسسات الاجتماعية تحولا من تضخم اليد العاملة بفئاتها كافة سواء من هم من أصحاب الياقات البيضاء أم الزرقاء إلى عمالة النخبة وهي عمالة تتميز بمستوى مفاهيمي متقدم جدا ومدعم بمهارات للتعامل مع التقنيات المتطورة .

وحتى في مجال النخبة ، فإن المستقبل لنخبة النخبة ، فعصر المعلومات والتقدم التقني سيخفض كثيرا من مجال توفير وإيجاد الوظائف باعتبار البدائل التقنية ستوفر وستحل مكان الإنسان . فمعظم الأفكار والبدائل المتميزة تنتجها عقول متميزة ، وتتطلب إمكانات متميزة لتنفيذها .

إن المستقبل للأفراد والشعوب المتميزة ، هذا المستقبل الذي قد يؤدي إلى فرز المجتمعات البشرية إلى مجموعتين أو فئتين ، فئة من يملكون Have وفئة من

لا يملكون Have not والامتلاك هنا لا يعني بالضرورة امتلاكاً مادياً بقدر ما هو امتلاك تميز ومقدرة على الإبداع . الفئة الأولى ونسبتها في حدود ٢٠% من مجموع الناس وهي كما أسماها رفرن " Riffin " جزء من القرية الإلكترونية العالمية The Global Electronic Village . بينما الفئة الثانية ممن لا يملكون التميز ونسبتها في حدود ٨٠% من مجموع الناس والتي تشكل في معظمها فئات أصحاب الياقات البيضاء والزرقاء التي تعد محور أو جوهر ما هو معروف بالطبقة الوسطى التي يتزايد إحساسها بالتهميش إلا إذا سعت نحو التميز . وبغير ذلك ستتناقص دخولهم وتناقص بالمرءة من الوفرة في الإنتاج مما سيدفع بغالبية أفراد هذه الفئة إلى إعادة بناء أنفسهم بشكل يسمح لهم بالتعامل الفاعل مع عالم يسير متسارعا في مسار التميز وبغير ذلك ستجد هذه الفئة نفسها مضطرة للبحث عن بدائل وظائف مؤقتة . (Slaughter,1996)

إن مثل هذا الاستقطاب للنخبة المتميزة دون فئة العمالة التقليدية سيزيد من عمق الهوة بين من يملكون ومن لا يملكون وهذا من شأنه وفي ظل الأجواء التربوية السطحية أو التقليدية التي تعيشها بعض المجتمعات البشرية أن يزيد من احتمالية تنامي الإحساس بالمرارة بين الناس وحدث نوع من القلاقل الاجتماعية وعدم الاستقرار السياسي وفي ظل مثل هذه الأجواء ذات النظم التربوية المهمشة تزدهر القطاعات الغوغائية وتتعاظم أعداد الجماعات والفئات اللاعقلانية في المجتمعات الإنسانية ويتنامى دور التطرف والمتطرفين .

والسؤال هو ما الذي يمكن عمله تربوياً بهذا الشأن ؟

المفروض أن تعود المجتمعات البشرية إلى تحليل نظمها التربوية وتدارس الفاعلية الداخلية والخارجية لهذه النظم . إذ تهدف الفاعلية الداخلية إلى مساعدة هذه النظم في تبصر محاذير تهيمش نفسها وتأكيد حرصها على ضمان مستوى متقدم من فاعلية الأداء لمكوناتها الداخلية ضمن إطار من ديناميكية التناغم الهادف

والمفاعل مع كل ما من شأنه ضمان استمرارية تنامي الأهداف والمرامى التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها . أما الفاعلية الخارجية فغابتها ضمان مستوى متقدم لأداء هذه النظم بمعنى استمرار انفتاحها على الحاجات المتنامية في بيئاتها وعلى الفرص المتجددة التي تطرأ على الأطر الاجتماعية لهذه النظم بحيث تكون لمخرجاتها دلالاتها الاجتماعية وأن تكون أيضا على صلة ووعي بحاجات السوق المتجددة .

إن النظم التربوية ما زالت مستكنة لقيم بدايات عصر التصنيع فهي تنشئ التلاميذ على أساس من قيم مستمدة من كونهم أفرادا منتجين ومستهلكين . فهذه النظم ستجد نفسها مضطرة لإعادة النظر والتفكير في رسالتها التربوية إذ من المتوقع أن يكون هناك مطلب تربوي يتمحور حول تحد تربية نمط جديد من الأجيال القادمة قادرة على التعايش مع بعدين مهمين في عالم الغد . الأول يتعلق بما يمكن أن يسمى بعالم السوق بكل ما لديه من إنتاج واستهلاك والثاني يتعلق بالحياة المدنية الإنسانية بكل ما يشتمله من أعمال تطوعية وإنسانية وخيرية يوظف فيها إنسان الغد وقته وطاقته محافظا بذلك على بعد إنسانية الإنسان فيه .

إن هناك حاجة لأن تسود المدارس والجامعات توجهات تربوية تغرس في أذهان الأبناء الرغبة في التميز الأكاديمي والقناعة والرغبة والاستعداد للمشاركة المتميزة في أعمال إنسانية تطوعية ومثل هذه الأعمال ستشكل تحديا محبيا للأجيال القادمة وتمنحهم الإحساس بالانتماء ومعنى الحياة ومفهوم المشاركة وبتقدير أفضل للذات .

لذا يفترض أن تتضمن المناهج التربوية توجهات أكاديمية متميزة وخبرات تطوعية وإنسانية عاشتها وما زالت تعيشها المجتمعات البشرية وخبرات أخرى عن تكاثف الآلاف لا بل ملايين البشر في أعمال تطوعية وخيرية واجتماعية وغيرها . إذ إن تعريض الأبناء لمثل هذه الخبرات سيسهم في تخريج أجيال تدرك معنى قيم

السوق التي تسود فيه قيم التنافس والكفاية والمنفعة والاستخدامية وتترك في الوقت نفسه معنى قيم الحياة المدنية ومنها التكاتف والخدمة التطوعية والتشاركية والتعاطف في المجتمع ، وإن مخرجات مثل هذا النموذج التربوي ستكون مختلفة حتما عما هو مألوف ومعروف .

ولقد أصبح الاهتمام برأس المال الاجتماعي Social Capital أمرا لازما لبناء وتنشئة أجيال المستقبل شأنه في ذلك شأن الاهتمام بالبعد المادي أو رأس مال السوق Market Capital إذ من المتوقع أن يقضي أفراد مجتمعات القرن الحادي والعشرين ساعات عملهم اليومية المحددة مع رأس مال السوق ولكنهم سيقضون القسط المتبقي والأكبر من وقتهم مع أسرهم ومجتمعاتهم ينمون رأس المال الاجتماعي .

لذا فإن على النظم التربوية ذات النظرة المستقبلية أن تدرك حاجتها إلى معلمين متميزين يتجاوز اهتمامهم ما هو مألوف من التركيز على قيم السوق إلى اهتمامهم الموازي بمراقبة وتفعيل القطاع الإنساني والتطوعي والمجتمعي لدى الأجيال القادمة . فالمعلمون المتميزون هم أولئك الذين يتمتعون بمهارة إثارة دافعية طلبتهم للتعلم والمبادأة والإبداع ويشكلون مصادر إثراء طلبتهم وحفزهم إلى العمل الجاد والعطاء الموصول للإسهام في تحقيق نجاحهم في التعامل مع معطيات الحياة ومع رأس مال السوق ومع متطلبات الاهتمام والعناية بالأبعاد الإنسانية والاجتماعية التي يتعايشون معها وهذا مما يهيئهم لاستمرارية التعلم مدى الحياة .

إن تربية الأجيال القادمة للتعامل الفاعل مع متطلبات مجالي اقتصاد السوق والخدمة المدنية التطوعية تعد من أهم تحديات مدارس المستقبل وجامعاته وذلك في ضوء توقعات متطلبات الحقبة الاقتصادية الجديدة للقرن الحادي والعشرين والتوجه نحو الأتمتة وتقليص أيام العمل وساعاته . (Slaughter ,1996)

المراجع :

- ❖ Bolam, R. , “ The Management of Educational Change : Towards a Conceptual Framework”, In Houghton, V. , et al, (ed.) Management in Education : The Management of Organizations and Individuals, London : Work Lock , Open Univesity Press ,1975
- ❖ Campbell, R.F., “Effective Administration” , Presentation of the meeting chapter of phi Delta Kappan, Victoria Faculty of Education : University of Virginia , 1979
- ❖ Fast, R., ”Educational Leadership : Proactive or Reactive”, Challenge in Educational Administration ,1977
- ❖ Salven, Peter, “Schooling and “the end” of Work”, The Education Digest, Sep. , 1996
- ❖ Slaughter, John B., “A Call to Leadership”, Educational Record, Spring, Summer, 1996

تحدي العولمة والإدارة التعليمية



إن تطور سبيل الاتصال والتواصل ، وصراعات القوى السياسية والاقتصادية العالمية ، ومحاولات السيطرة الفكرية والثقافية على الشعوب ، وضعت الإنسانية ضمن أطر من الحاجة الملحة لبدائل تفاهم مؤسنة تتجاوز أبعاد السيطرة والصراعات إلى التحول لتطوير حزمة من العموميات والمسلّمات الإنسانية ، تتسم بالشمولية وتتميز بدرجة من الاعتمادية والتشابكية والتكاملية بهدف تيسير لقاء الأفراد والشعوب على التعاون والتكاتف والتعاقد للحفاظ على مستقبل الإنسانية ، ورفاهيتها وتحقيق أمنها النفسي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي .

ومن السخرية بمكان أن نرى في بعض مجتمعاتنا البشرية اليوم توجهها ونكوصا إلى نوع من التقوقع وتبجيل بعد الخصوصيات والانتكفاء على الذات ، وإقامة نوع من الحواجز والجدران الأيديولوجية ، والاقتصادية والعرقية والإقليمية التي يفتعلها بعض الأفراد والجماعات وتفتعلها بعض الشعوب والدول ليحجروا من خلال ذلك على كل من يختلف معهم ، أو يشعروا أنه من الممكن أن يشكل مصدر تهديد أو إقلاق لإحساسهم بـ " الأنا " الذي ألفوه .

إن العديد من بلدان العالم النامي بشكل عام ، وبعض بلدان منطقتنا الشرق أوسطية بشكل خاص ، تعاني من تغييب مفاهيم العولمة أو تهيمشها وتتحجّر بذلك

إلى التركيز على مفاهيم تتمحور حول مضامين المحدودية الوطنية والطرق الضيقة، مما يجعلها تعيش تناقضات مختلفة .

فهي بالرغم من أنها من بقاع العالم الغنية بخيراتها إلا أنها ونتيجة لتوجهات انكفائها على ذاتها تعاني من عدم الإنصاف في الاستفادة من إمكاناتها عبر تفعيل هذه الإمكانيات وإثرائها بالتجارب الإنسانية المتاحة من خلال التوجه الجاد نحو الانفتاح على التجارب العالمية ، وبالأذات في مجالات التربية والتعليم ، إضافة إلى محاولات التدخل التي يمارسها السياسيون أحيانا في القرارات والعمليات الإدارية مما لا يوفر للنظم التربوية المدخلات المناسبة التي تمكن هذه النظم من توظيف عملياتها لتحقيق المخرجات القادرة على التعامل مع معطيات ظروف الزمان والمكان الذي تعيشه .

أولويات وتحديات التعامل مع العولمة :

إن التوجه نحو بديل العولمة بما فيه من تعزيز لسبل التنمية وإثراء التجارب الإنسانية في مختلف بلدان العالم ، وبخاصة ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين ، يجد الترحاب لدى الدول المتقدمة ، والتردد من قبل بعض الدول النامية وبخاصة تلك الدول ذات التوجهات اللاديمقراطية ، إلا أنه بديل لا يبد أن تجد دول العالم كافة نفسها مضطرة للتعامل معه كي تصبح قادرة على التأقلم مع معطيات القرن القادم .

ولكي تصل الدول والمجتمعات إلى مستوى التعامل مع متطلبات العولمة لا بد من مراعاة الأولويات والتحديات الآتية :

١. تحدي الانفتاح :

إن تطور سبل الاتصال والتواصل جعلت الانفتاح أمراً حتمياً ، وإن أي تردد في ذلك يحتوي على كثير من المخاطر والأضرار التي قد تنجم عن التماضي في الانغلاق والتقوقع والانكفاء على الذات . ومع أن التعايش مع مضمون الانفتاح فيه إسهام ودعم وإثراء لبدائل التعامل مع معالجة القضايا والمشاكل والأزمات التي قد تعيشها الدول والحكومات والنظم ، وهذا مما يعزز استقرارها ويقضي على هواجس التخوف من تدفقات الأفكار والآراء والطروحات المتداولة عالمياً ، كما يعزز هذا الانفتاح البحوث الأساسية ونشر الدراية الفنية بين الدول .

إن مثل هذا الانفتاح على الجهد العالمي الجماعي يساعد البلدان والنظم في التوصل إلى تسويق أفضل ، وزيادة في الوعي العام بما يجري في العالم ، كما ييسر عملية نقل التكنولوجيا بسهولة أكبر ، ومن ثم انتهاز ممارسات وطنية ومحلية أفضل ، بمعنى أن الانفتاح ضمن أطر العولمة يتطلب من القادة والإداريين أن يفكروا عالمياً ويوظفوا ما يصلوا إليه مراعين في هذا التوظيف المتغيرات المحلية " Think Global and Act Local " .

٢. تحدي تجاوز أمراض البيروقراطية :

إن البيروقراطية في جوهرها تنظيم مثالي لا غنى للإنسانية عنه ، يتجاوز في فلسفته تحيزات البيروقراطيين وتعصباتهم وأمراضهم ، إلا أن هذا التنظيم قد يعاني من خطر انهماك بعض الموظفين البيروقراطيين في سلوكيات تتمحور حول تحقيق مصالحهم الذاتية الآتية ، وهو أمر قد يشكل حجر عثرة أمام الإفادة من التوجه نحو متطلبات العولمة ومعطياتها .

ومن متطلبات التوجه نحو العولمة الاهتمام بتجاوز الأمراض البيروقراطية في مختلف مؤسساتنا الاجتماعية ، ومنها النظام التربوي ، والتغلب على ما يمكن

أن ينجم عن ذلك من فساد وإساءة استخدام السلطات والصلاحيات وتوجه بعض البيروقراطيين إلى التمسك بواقعهم المألوف ، وبمكاسبهم الذاتية ، وسعيهم الحثيث ، لإعاقة الانفتاح على التجارب الإنسانية العالمية .

٣. تحدي المؤسسة :

إن من متطلبات التعامل الفاعل مع مفاهيم العولمة وجود نظم تعيش مأسسة راسخة وملتزمة بقواعد وأخلاقيات أداء سليمة تمكنها من اتخاذ قراراتها وتفعيل هذه القرارات ضمن منطلقات من الإحساس بالأمن الوظيفي لجميع العاملين ومراعاة اعتماد سبل الحوار والتشارك وتنافسية الآراء بعيدا عن القسر والإكراه ، إضافة إلى الاهتمام بتأكيد تنمية مفاهيم المساءلة الذاتية والعامّة وزيادة الشفافية في النظم الاجتماعية وتدعيم آليات الرقابة والضبط فيها ضمانا لسلامة التفاعل مع معطيات التجارب الإنسانية العالمية .

وإن التعامل الفاعل مع متطلبات العولمة يتطلب الاهتمام بإعادة النظر في بناء إنساننا بحيث يكون أكثر مقدرة على التألّوم مع توقعات القرن الحادي والعشرين ومجرباته ، إنسان لديه نظم قيمية واتجاهات ومهارات ومعارف وعادات، إن لم تكن مختلفة جذريا عما هو مألوف لديه إلا أنها بالضرورة أكثر عصريّة وحدائيّة وجرأة .

وتشكل مؤسسات التعليم بعدا مهما في أولويات وتحديات التخطيط لبناء إنسان مجتمعات المستقبل ، إذ إن من ضمن اهتمامات هذه المؤسسات وأهدافها ومخرجاتها الرئيسية تنمية الإنسان الصالح وتطوير بعد عقلانية المواطن فيّه ، وتعميق روح إحساسه بالمسؤولية ، وتخليصه مما يلاحظ من ظواهر انغلاقه على الذات والميل نحو الفردية وتعظيم الانتماءات الضيقة . ولكن

* ما الذي يعنيه مفهوم بناء مثل هذا الإنسان ؟

• وما سبل تطوير بعد الالتزام فيه ؟

• وما دور التربية والتعليم بعامة ، والمعنيين بالإدارة التعليمية بخاصة ، في إعادة تشكيل ذاتية الإنسان والمواطن الذي يحتاج إليه مجتمع القرية العالمية الكبير ، مجتمع القرن الحادي والعشرين ، الذي ستعيشه الإنسانية بعد سنوات قليلة ؟

• وما الذي أحدثته المؤسسات التربوية في وطننا العربي في زمن لا يقف لانتظار أحد ؟

فالتخطيط لمستقبل النظام التربوي في الوطن العربي يجب أن يحظى باهتمام المسؤولين ورعايتهم ويدفعهم إلى السعي الحثيث للبحث عن سبل أكثر ملائمة ومقدرة على التعامل مع بدائل ومعطيات بناء إنسان القرن الحادي والعشرين ومتطلباته ، وبخاصة فيما يتعلق منها ببناء الفرد الصالح والمواطن المنتمي لمعطيات بيئته ولكن ضمن مرجعية من القيم الإنسانية والتوجهات المنفتحة والرؤى العقلانية الرشيدة .

الإدارة التعليمية والتوجه نحو العولمة :

فبناء إنسان القرن الحادي والعشرين يفترض اهتمام المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها الإدارية والتعليمية بالالتزام الواعي بتوفير مناخات فكرية منفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشتمل عليه من أطر ثقافية وحضارية ، إضافة إلى كونها راسخة في التزامها بتطوير وطرح عموميات إنسانية هادفة قائمة على الاقتناع بضرورة الاهتمام بالمستقبل المتصل ببيئة الإنسان المباشرة والبيئة

الإنسانية الأوسع، بغض النظر عن أية أطر ضيقة التوجه أيا كان نوعها ، وكذلك الإيمان بأنه بالرغم من الاختلافات والفروقات بين بني البشر ، إلا أن لكل إنسان أهميته ونظيرته الخاصة وبصمته المتميزة وإسهامه في مسيرة الحياة الإنسانية بغض النظر عن بساطة هذا الإسهام أو تعقده .

لذا يفترض أن يعرض المربي الطلبة إلى خبرات من شأنها تعميق فهمهم وإدراكهم ذاتهم ، وما تشتمل عليه من أبعاد بنائية ، وأبعاد مكونات بيناتهم مع وعيهم بأنهم يعيشون في عالم رحب واسع لم يعد يخضع لأية أطر مقولبة أو انتماءات متغلقة أو أوهام ساذجة أو مصالح أنانية ، كل ذلك بهدف مساعدة الأفراد على تطوير عادات عقلية تنطلق من الإيمان بضرورة أن يكون أي نشاط فردي ، أيا كانت أطره الجغرافية ، ملتزما بمراعاة خير المجموع .

وللمؤسسات التربوية الخبرة والدراية والإمكانات البشرية المؤهلة القادرة على توفير أجواء يستطيع الطلبة عبرها الانتقال من الفهم الصامت أو الضمني أو القائم على مسلمات تقليدية للأمور إلى فهم دينامي نقدي ومنظم يأخذ في الحسبان تعدد المناظير والأطر المرجعية للأفراد ، يتعمقونها ويستبصرونها ويطورون عبر ذلك رؤى جديدة للتوجه الفاعل نحو التعامل مع متطلبات العولمة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين .

إن لب أهداف التعليم المستقبلية وجوهرها تتطلب سيرها ضمن خط هذا التحول ، بمعنى توجه المربي إلى الانتقال بالمتعلم من مستوى المحدودية والساذجة والبساطة في الفهم والإدراك إلى تحليل ناقد لهذا الفهم ولهذا الإدراك سعيا للوصول إلى التزام بعيد عن أية أوهام أو تخيلات أو تحيزات تعشش في ذاتية الإنسان . وهذا هو الالتزام الناضج للتعامل مع عالم قائم تحكمه مفاهيم النسبية والحركة الدويرة والاعتمادية المتبادلة والعولمة في مختلف مكونات مناحي الحياة كافة، ومثل

هذا الالتزام يتطلب الاهتمام بحزمة من الأبعاد والعادات العقلية لعل من أبرزها وأكثرها حساسية ما يأتي :

١- بعد الحوار :

ونعني بهذا تعامل المربي والطلبة مع الأمور والقضايا المطروحة عبر عمليات الدحض والتحليل والتفنيد وليس فقط عبر محاولات الدعم والإثبات ، مثل هذا الحوار يستند إلى فهم ضمني بأن المعاني وبدائل الحلول إنما يتم بناؤها عبر سبل الأخذ والعطاء والتفكير والتفكير سواء أكان ضمن منظور ذات الفرد أم بين ذات الفرد وذوات أفراد آخرين .

٢- بعد منظورية الآخرين :

ونعني به توجه المربي والطلبة نحو تقدير فكر الآخرين واحترام آرائهم ، أي أن يطور كل فرد مهارة وضع نفسه مكان الآخرين ، وتخيل الكيفية التي يبدو فيها العالم لهم ، وأن لا يحكم الفرد على الأمور من خلال تقوقعه على ذاته ، أو بناء على منظوره الشخصي فقط ، وإنما من خلال تفعيل ذاته واندماجها بذوات الآخرين .

٣- بعد ممارسة عملية التفكير وتفكير نافذة :

ونعني به مقدرة المربي ومهاراته على تعريف الطلبة مكونات الموقف ورؤية وتبصر شبكة العلاقات التي يشتملها ، على أن يتم ذلك كله وفق معايير وهوية فكرية واضحة تتسم بتناغمية السياق بحيث يأتي التفكير متسقا وقد تعايشت خطواته مع متغيرات الموقف وأطره الممكنة .

٤- بعد شمولية التفكير:

هذا البعد قائم على حفز المربي الطلبة وتشجيعهم على التفكير الذي ينظر بشمولية إلى الموقف ويعترف بأن أي فكر أو تفكير لا يمكن أن يتم بمعزل عن المناخات الحضارية التي يتعايش معها في البيئة الإنسانية الأرحب .

وهذه العادات العقلية يمكن بناؤها وتتميتها خلال سنوات الدراسة بكل ما تشتمل عليه هذه السنوات من نشاطات أكاديمية أو مصاحبة . فنظام التعليم بمستوياته الإدارية والتعليمية يفترض أن يكون مدركا لأهمية إرساء القواعد والأسس اللازمة والضرورية لبلورة هذه العادات ، وتطوير ما تستلزمه من مهارات ضرورية لممارستها وتفعيلها .

ولكن ما التحديات التي يمكن أن تواجهها الإدارة التعليمية فهي توجهها نحو التعامل مع متطلبات العولمة ؟؟ من هذه التحديات ما يأتي :

❖ توافر بيئة تربوية معلمة :

إن المربين والطلبة في المؤسسات التربوية ، وأجهزتها الإدارية وبيئتها الاجتماعية الأرحب التي تعمل تلك المؤسسات ضمن أطرها وتمارس من خلالها نشاطاتها المتعددة ، هذه جميعها تشكل النسيج المعقد للبيئة التعليمية التعليمية التي يمكن أن توفر التحدي والحفز للمربين والطلبة على العطاء المتميز والمبدع . فمثلا توفر مسافات تتخطى حدود التخصصات الضيقة ، وتهبى مربين راغبين في تحدي طرق التفكير السائدة ، مدركين أهمية دورهم في حفز الطلبة ومساعدتهم على القيام بأعمال مميزة ، ومحاضرين زائرين يسهمون في عملية ربط المؤسسة التربوية بما يحيط بها محليا وإقليميا وعالميا ، وأجواء حوار جادة يسودها احترام الرأي والرواي

الأخر ، إضافة إلى خبرات يعيشها الطالب عبر مشاركته في خدمات ونشاطات مجتمعية هادفة . فالرحلات المدرسية التعليمية الهادفة وما إلى ذلك من فرص أخرى يمكن أن تسهم في انطلاق الطالب من حدود وأطر غرفة التدريس الضيقة إلى دورها في بناء الطالب بحيث تجعل منه مخرجا ناضجا يمتلك طاقات كامنة وإمكانات ورؤى أفضل للتعامل مع توقعات ومتطلبات المستقبل .

❖ توافر محتوى ومضمون أكاديمي وثقافي مدروس ومصمم بدقة للمواد الدراسية :

كثيرا ما يثار تساؤل حول درجة ما توفره محتويات ومضامين المواد الدراسية من تحد للطلبة ومن يعد عن التكرار أو التداخل ، ومن إثارة وحفز لهم على استمرارية التعلم والإبداع في كل ما يقوم به ويعلمونه ويعيشونه في أثناء حياتهم الدراسية . ومثل هذا التساؤل بحاجة إلى تأكيد تعمق مضامين المواد الدراسية بحيث تأتي متكاملة وغير متداخلة ومصوغة بشكل يحفز على إعمال العقل والسير بالطلبة عبر سبل الابتكار والإبداع .

كما أن الحياة التعليمية التعلمية تقتضي أن يعيش الطالب المضمون المعرفي والمفهومي لما يدرس ، ضمن إطار من قاعدة ثقافية مناسبة تساعد على ربط المضمون الأكاديمي بإدراك واضح للأطر والأبعاد والمحددات الثقافية التي يعيش . فالقاعدة التخصصية إذا ما تفاعلت مع قاعدة ثقافية مناسبة ودرجة من حصافة الاستبصار والتبصر يمكن أن تسهم في تنمية التحدي الذكائي للطلبة وتمكنهم من فهم أفضل لسبل تفعيل دورهم في خدمة يبنّتهم بكل ما تشتمله ويحيط بها من متغيرات . وهذا بحد ذاته ينمي فيهم ويطور لديهم إحساسا ووعيا بكيفية الربط بين بعدي النظري والعملية لما يدرسون . كل هذا من شأنه تأصيل بعد الواقعية فيهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الحوارية والتحليلية وإحساسهم بالغيرية وبالخير والصالح الإنساني العام .

❖ نوافر مربين متميزين يعيشون مهنتهم :

إن المربي الجيد إنسان مؤهل أكاديميا ، فهو إنسان كفؤ قادر على مساعدة الطلبة أكاديميا وأن يوصل إليهم البعد المعرفي والمفهومي للتخصص ، في ذات الوقت الذي يساعدهم على تطوير مهاراتهم واتجاهاتهم ويحاور قناعاتهم ويحثهم على التفكير فيما ألفوه ويساعدهم على تجاوز واقعهم ويحفزهم على توظيف كوامن مقدراتهم وإمكاناتهم .

إن المربي الفعال متمكن من مهارات الوصول إلى الطلبة والتواصل معهم معرفيا وسيكولوجيا وينمي بينهم الإحساس بضرورة بذل أقصى ما يستطيعون من جهد وعطاء . فالمربي الجيد يشكل قوة دفع للتميز في حياة الطلبة ، وهو قادر على زرع البذرة المناسبة في فكر الطلبة وقناعاتهم في الوقت المناسب وبالأسلوب وبالشكل المناسبين .

إن المربي الجيد يدعم طموحات الطلبة ، ويتحداهم في مسلماتهم ، ويحفزهم للوصول إلى مستوى تحقيق الذات فيهم ، وفوق ذلك كله وربما أهم من ذلك كله يمنحهم الإحساس بالأمن والثقة والمقدرة على البذل والعطاء .

ومثل هذا الإنسان الأكاديمي لا يمكن توفيره إلا إذا تم اعتماد أساليب رصينة وجادة في الاختيار والتعيين فليس كل من حصل على درجة جامعية صالح لأن يكون مربيا بالضرورة ، والدرجة الجامعية متغير مهم ، إلا هناك مواصفات أخرى للمربي الجيد تتصل بمهنته وأكاديميته وأخلاقياته وشخصيته . وضبط المستوى النوعي لمخرجات النظام التعليمي لن يكون ميسرا إذا لم يتم ضبط مدخلات هذا التعليم ومنها المدخلات البشرية التي يشكل المربي حجر الأساس فيها.

❖ تنمية إحساس الطلبة بالغيرية والآخرية :

يفترض أن تهتم المؤسسات التربوية ببعث اندماج طلبتها بشكل بناء مع بعضهم بعضا بحيث تتجاوز علاقات الطلبة الأطر الشكلية والسطحية إلى الاندماج البناء الذي يجعل الجسم الطلابي قادرا على إدراك الأبعاد والمكونات البنائية لشخصيات بعضهم بعضا ويطورون درجة عالية من التفهم والاحترام والتقدير لهذه المكونات ويدعونها من عوامل الإثراء لتفاعلاتهم بدل أن يعدوها مداخل صراع ممكن أو فرصا يمكن استغلالها وتوظيفها للهدم بدل البناء . إن المطلوب أن نتجاوز بالجسم الطلابي حدود " الأنا " و " الهم " إلى آفاق ورحابة ألى " نحن " . بمعنى تجاوز الأطر الضيقة والمقولة إلى التشاركية المثيرة التي تحترم إسهامات الآخرين . فكلما وسعت المؤسسة التربوية محاورها القيمة كانت فرص استيعاب التمايزات بين طلبتها وحفزهم إلى الإبداع أكثر ، وكانت كذلك أقدر على تنمية إحساسهم بالقدرة على استيعاب وقبول بعضهم بعضا وجعلهم أكثر تهيؤا للتكاتف بدل التصارع وللتوحد بدل التشرنم .

فالمطلوب ليس تقاربا بين العلاقات الطلابية فقط ، بل أصالة في التشاركية الحقة وتنمية الإحساس بروح الفريق ولكن ضمن فحة من احترام للتمايزات بينهم لما في ذلك من كوامن للإثراء والإبداع والتقدم .

❖ تجاوز شكلية القرار التصحيحي :

إن الإدارة التربوية والتعليمية الناضجة يفترض أن تتجاوز في محاولاتها واجتهاداتها بعد شكلية القرار أو دبلجته ليبدو بشكل أكاديمي بالرغم مما يتضمنه من هوى ومصالح خفية .

إن قرارات تصحيح المسار تتطلب أكاديمية حقة وهدفية واضحة ومدروسة، ومن ثم مأسسة تضمن استمرارية تفعيل القرار . فالقرار التصحيحي

الأكاديمي الجيد هدفه الصالح العام متجاوزاً بذلك أسباب التمييز . فالقرار الأكاديمي التصحيحي يجب أن لا يتم من منطلق التنازل السياسي للقرارات الذي يركز على بعد دبلوماسي القرار أو الحل الآتي والموقت للمشكلة دون التعامل مع جذورها وأبعادها . فأني قرار تربوي يجب أن يقوم على الحوار والتعامل مع الاختلافات والتباينات والآراء كافة ، وإفساح الفرص لمشاركة كل من يعينهم القرار ، أو يتأثرون به في عملية الوصول إليه ، وأن يتم تشجيع الجميع على الإقصاح عن مكانهم مسلماتهم وأفكارهم وإخضاعها للتقييم والحوار ، فأسلوب التفاوضي أو التهنيء لا يفيد القرار ولا يفيد المشكلة إلا مؤقتاً .

فالبينة الإنسانية المعلمة لإنسان القرن الحادي والعشرين يجب أن تقوم على أساس من مهارات الأخذ والعطاء والحوار والمقدرة على تمثل منظورية الآخرين، وتوفر بيئة ذات حيز حضاري واسع ومنفتح ، وسيادة الثقة والأمان بين الأفراد وفي البيئات التي يوجدون فيها . غير أن مثل هذه الأمور ليس من السهل توفيرها أو ترسيخها في كياننا الفكري العربي إلا بإعادة النظر في قناعاتنا ومسلّماتنا بهدف تطوير مضامين حوارية حقيقية وأصيلة نتعايش معها عبر مؤسساتنا الاجتماعية وفي المواقف والخبرات التي نعيشها كافة .

فالمحادثة والحوار القائم على المعلوماتية والشجاعة الأدبية والرصانة والمقدامية والعمق الأخلاقي هذه جميعها يمكن أن تحوّل المواقف التربوية أو غيرها من بعد المواجهة والتصادمية إلى التشاركية والعمل الجاد الملتزم بصالح الفرد وخير المجموع ، بحيث نصل إلى مجتمع منفتح في تفكيره واضح في هويته، حضاري في تعامله مع متغيرات الزمان والمكان المقبلة كافة ، مراعيًا بعد العولمة في التفكير والمحلية في التنفيذ " Think Global and Act Local " . ولا شك أن لمسؤولي الإدارة التعليمية والمربين كافة دوراً بارزاً في تحقيق مثل هذه التطلعات المشروعة . ولكي يكون هؤلاء جميعاً قادرين على ذلك لا بد من تمتعهم برؤى

تربوية ناقية لأصالة الماضي واحتياجات الحاضر وتطلعات المستقبل . تلك الرؤية التي يجب أن تكون مدعومة برؤية المؤسسة التربوية بشكل خاص ورؤية مؤسسة الدولة بشكل عام ، إذ لا بد أن تكون الدولة باعتبارها المظلة الأكبر على بصيرة ودراية باحتياجات قطاعاتها الاجتماعية المختلفة كي تعتمد هذه البصيرة منطلقاً في قيادة وتوحيد مدخلات هذه النظم كافة وتفعيل عملياتها بشكل يضمن دوام التقدم والازدهار والعطاء المتميز لهذه النظم .

وحتى يؤدي المربون التربويون دورهم الفعال في بناء إنسان القرن الحادي والعشرين ضمن أطر عالم القرية الصغيرة لا بد أن يكونوا مدعومين برؤية النظام السياسي الذي يعيشون فيه وما يترتب على ذلك من تناغمية أداء نظمهم الاجتماعية بشكل يجعل من جهدهم جهداً يلقي الدعم والتأكيد والتأييد عبر النشاطات المؤسسية التي يتعايشون معها وعبر النظم الاجتماعية التي تزامن نظامهم التربوي . أي أن الدولة مسؤولة بشكل عام عن أداء المربي ، باعتبار الدولة ليست ترفاً وإنما ضرورة حيوية لا يمكن دونها تحقيق أي تطوير أو أية تنمية تربوية فاعلة .

المراجع :

- ❖ Penney, Sherry H. , "Challenges for Academic Leaders in the 21st Century", Educational Record , Spring, Summer, 1996
- ❖ Popper, K.R, "The Logic of Scientific Discovery", London : Hutchinson, 1959 .
- ❖ مجلة التمويل والتنمية ، واشنطن : البنك الدولي ، المجلة (٢٤) العدد (٣) سبتمبر ١٩٩٧ .
- ❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، عمان : شقير وعكشه ، ١٩٨٦ .

تحدي التربية الموازية والإدارة التعليمية



إن الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم اليوم ، وتزاحم متطلبات الحياة ، يقتضيان نماذج إنسانية متميزة البناء . والمدرسة بشكلها الحالي لا تستطيع توفير متطلبات التعليم الجيد بأبعاده المختلفة لجميع المتعلمين . ولا يقتصر هذا على البلدان النامية فحسب بل يتعداها إلى البلدان المتقدمة . والملاحظ من خلال السنوات المنصرمة أن فكرة التعليم الموازي قد طورت الفرص التربوية وعملت على إيجاد بدائل جديدة في التعليم خارج نطاق التعليم النظامي ، للمساعدة في إثرائه وتجاوز نقاط هفواته .

مفهوم التعليم الموازي :

إن التعليم الموازي نمط من أنماط التعليم الذي يتيح فرصا لجعل عمليتي التعليم والتعلم أمرا ذاتيا يستجيب للحاجات الفردية المتفاوتة والمتباينة للأفراد وهو نمط من أنماط التعليم فيه قدر أكبر من المرونة في اتخاذ القرارات وإمكانية الابتكار والتجديد مما يتوفر في التعليم النظامي فهو نظام يوجد جنبا إلى جنب مع التعليم النظامي دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له ، وهذا في حد ذاته يشكل إحدى خصائص هذا التعليم البالغة الأهمية .

تتمتع قوة التعليم الموازي بتميزه عن جميع العمليات التعليمية النظامية الأخرى ، في حرية التخطيط ومرونة التوجيه دون التزام أو تبعية مباشرة للتعليم النظامي . إلا أن التعليم الموازي قد يكون تابعا للسلطة ، بمعنى خضوعه لتوجيهه الحكومة وإنفاقها عليه وقد يكون غير تابع لها بشكل مباشر .

كما تتنوع وظائف التعليم الموازي وتتحدد تبعاً لحجم التعليم النظامي ومدى انتشاره وتعدد مستوياته ، فالتعليم الموازي يمكن أن يدعم التعليم النظامي ويتممه ويثريه ويسهم في تجاوز هوائه . إن التعليم الموازي يستهدف عدداً أكبر من التعليم النظامي ، والسبب في ذلك طبيعة التعليم الموازي المزدوجة ، فهو يوفر فرص التعليم الأولى لكل من لا يحصل على تعليم نظامي ، كما أنه وسيلة لاستيعاب المتسربين ودعم مسيرة تعليم وتعلم المنتظمين .

وهكذا يمكن تعريف التعليم الموازي بأنه نوع من أنواع فرص التعلم والتعليم ، توفرها هيئات حكومية وغير حكومية ليشكل نتيجة لذلك نظاماً متسقاً ومصاحباً ومعايشاً للتعليم النظامي بكل ما يشتمله من فعاليات وأنشطة .

تربية النشء بين مفهومي: التربية النظامية والتربية الموازية :

إن مدرسة اليوم لم تعد قادرة بمفردها على بناء إنسان القرن الحادي والعشرين ، مما يدفع إلى طرح التساؤل حول إمكانية كون القرن القادم عهد انكماش المدرسة التقليدية وتحجيم دورها !!! لقد أصبحت المدرسة في دول العالم الثالث أحد أسباب زيادة الشعور بالإحباط لاسيما بالنسبة للذين لا يستطيعون الحصول على فرصة التعليم ، أو الاستمرار فيها ؛ كما أنها أصبحت أداة للتمييز الاجتماعي وفرض طروحات مؤطرة بدلاً من أن تكون أداة من أدوات تحقيق

العدالة الاجتماعية والتنمية العقلية وتشجيع الإحساس بجوهر البعد الإنساني في الإنسان أو ما يمكن أن نسميه بعد الأئسنة كما هو الحال في المجتمعات المتقدمة .

وقد بينت إحدى الدراسات أنه كلما زادت جرة التعليم النظامي التي يحصل عليها الفرد في دول العالم الثالث زادت إمكانية شعوره بالإحباط والإبتعاد عن الواقع ، فالفرد الذي ترك المدرسة في السنة السابعة يكون أكثر إحباطا من الفرد الذي تركها بعد السنة الثالثة (سليمان مبارك ، ١٩٩١) . ومعنى ذلك أن المدرسة لا تقوم بدورها كما يجب ، وأنها أحيانا تحدث خلاا يتجاوز في بعض الأحيان النفع ، ولذلك برزت فكرة زوال المدرسة بشكلها التقليدي وانتهاء عصرها . هذا لا يعني بالضرورة أن دور التعليم النظامي قد ينتهي ، فدور المدرسة لا يمكن إلغاؤه لكن ما تقدمه المدرسة أصبح له ما يناقسه وبات هذا الأمر يحتّم على المدرسة أن تبحث وتقيم ممارساتها وتعمق أدائها باحثة عن عوامل استمرارها وبقائها محاولة التغلب على أسباب تراجعها ونكوصها .

والمدرسة اليوم تسير خلف المجتمع ، تستخدم طريقة واحدة في نهجها التربوي ألا وهي طريقة الإبداع ، وهذه الطريقة هي أشبه ما تكون بطريقة بنكية ، كأن المعلم فيها موظف بنك يقوم بحشو المعلومات لدى الطلبة وإبداعها ومن ثم يستخرجها وقت الامتحان ، ومن الطلبة من ترتفع بورصته ومنهم من تنخفض وبذلك باتت المدارس غالبا ما تلقن وأحيانا تعلم ونادرا ما تربي . لذلك فإن القرن الحادي والعشرين سيضع علامة استفهام على الحاجة إلى مدرسة من هذا النوع !!!

إن فكرة حصر التعليم داخل نطاق المدرسة بدأت تنهار نتيجة ضغط الواقع خارجها إذ إن التحدي لم يعد يكمن في تفهم المتعلم أبعاد الماضي أو الحاضر بل أصبح ينبغي عليه أن يتعلم كيف يتوقع التغيير ويتفاعل معه ، وكيف يصل إلى المعلومات ويفسرها ويقيم صحتها ودقتها وملاءمتها ، وكيف ينتقل من الواقع إلى المجرد أو العكس ؟ ولا بد من الإشارة هنا إلى أن أكثر المسلمات تأثيرا على

تعثر الفكر التربوي الحديث مقولة أن التعلم والتعليم لا يتم حدوثهما إلا داخل جدران المدرسة ، وأن كل ما يتم إنجازه خارج إطار المدرسة النظامية لا يعد تعليما أو هو في أحسن الأحوال أقل شأنًا مما يتم تعلمه في المدرسة .

ويمكن أن نلاحظ اليوم أن هناك تناميا متزايدا ووعيا بأن المدرسة ما هي إلا نظام واحد ضمن أنظمة تعليم متعددة تتعايش معا في عالمنا السريع التغير والتبدل والمتسم بحاجات تعليمية سريعة النمو ووجود مفارقات ضخمة تشكل تحديا كبيرا إلى ضرورة الاهتمام بأساليب التعليم الأخرى وتدعيمها . تلك الأساليب التي أصبحت تسمى بالتعليم غير النظامي أو غير الرسمي أو التعليم العرضي أو الموازي . وهذه قضية في غاية الأهمية ، فالمدرسة وهي المؤسسة الرسمية التي أوكل إليها المجتمع مهمة تنشئة أجياله لا تعمل من فراغ ولا يمكن لها إلا أن تعمل ضمن نظام شامل يضم مؤسسات رسمية وغير رسمية تسهم في عملية التنشئة والتعليم بطريقة أو بأخرى . وهذا ما يستدعي ضرورة توافر درجة مناسبة من التفاعل والتكامل بين كل هذه المكونات ضمانا لمخرجات بشرية فاعلة .

وعند النظر للتعليم الموازي علينا ألا ننظر إليه على أنه جاء ليحصد ثمار جهد المدرسة ، إنه نظام يعمل جنباً إلى جنب مع المدرسة لا ضدها أو بديلاً عنها . وإذا كان ينظر في الماضي إلى التعليم النظامي والتعليم غير النظامي على أنهما نظامان منفصلان أو متصارعان فإن التحدي التربوي الآن هو اعتبار النظامين مظهرين للنهج الرامي إلى تحقيق ديمقراطية التعليم وتناغمية عملية التنشئة وهدفية بناء الإنسان .

فالتعليم الموازي جزء لا يتجزأ من إطار النظام التربوي بشكل عام في الدول المتقدمة والدول النامية على السواء ، برزت أهميته في السنوات الأخيرة وعد وسيلة عملية للخروج من أزمة التعليم النظامي الرسمي لما تمتاز به ببرامج التعليم الموازي من خصائص إثرائية داعمة وضرورية للتعامل مع حاجات المجتمع

العاجلة والأجلة تتيح الفرص للتجاوب مع حاجات المتعلمين ودعم مسيرة بناء أنفسهم وتكوين شخصياتهم وتنمية إحساسهم بتقدير الذات.

من هنا أكدت توصيات المؤتمرات وجهود الهيئات الدولية مثل المجلس الدولي للتنمية التعليمية ، ومنظمة اليونسكو ، واليونسيف ضرورة تبني أساليب التعليم الموازي ، باعتباره أحد البدائل المناسبة للتغلب على هزات التعليم النظامي في تحقيق مطالب التنمية الشاملة . (اليونسكو، ١٩٨١)

المتعلم والتعليم الموازي :

إن ما يحضره الفرد للمدرسة عبر عملية التنشئة في المنزل ، وما يستفيدة من خلال علاقته بالآخرين من حوله ، يشكل نوعا من التربية الموازية ، لها أهميتها الكمية والكيفية في تعلم الفرد تعادل وربما تفوق ما تقدمه له المدرسة . ففي سني حياة الطفل الأولى يعد المنزل المركز التربوي والاجتماعي الأول الذي لا ينازع . إذ إن له دورين فهو مدرسة يقوم فيها الآباء بدور المعلمين ، وهو مختبر اجتماعي لنمو الاتجاهات والقيم وإرساء أسس العلاقات الإنسانية وبنائها .

وهذا الدور التعليمي الكمي الكيفي للمنزل على درجة عالية من الأهمية وبخاصة قبل دخول الطفل مرحلة رياض الأطفال ، فالمنزل هو المكان الذي يتعلم فيه الطفل كيف يمارس المتطلبات الأساسية لحياته من مشي وليس وتغذية ومنه تبدأ مفرداته اللغوية بالنمو وأحلامه بالترعرع وقيمه بالتكون وهذا في حد ذاته يشكل منجزات هائلة لمثل العمر الزمني والعقلي البسيط للطفل وبذلك نجد أن المنزل هو مدرسة الطفل الأولى ولا يستطيع أي نظام تعليمي رسمي أن يقلل من قوة المنزل

وأثره سواء في مجال بناء البعد: الفيزيقي أو العقلي أو الاجتماعي أو الإنفعالي أو الروحي .

تحدي التعامل مع حلقات التعليم الموازي :

بالرغم من أن الأسرة تشكل واحدة من أقوى حلقات التعليم الموازي أثرا في طفل ما قبل المدرسة إلا أنه مع تقدم عمره الزمني ينتقل إلى دائرة أكبر من دوائر التعليم الموازي والمتمثلة في كل من: الرفاق والأندية والمكتبات والمتاحف والمراكز الثقافية ووسائل الإعلام ونضيف لهما اليوم " الإنترنت " .

فأبناؤنا لا يعيشون في فراغ أو في أبراج عاجية ، إذ إننا نربيهم في بيئات اجتماعية لها جناحان تربويان : جناح التربية النظامية التي تعتمد على المجتمعات البشرية لمد وجودها إلى المستقبل ضمن تصور رسمي محدد ، وأي خلل في هذا الجناح الرسمي يؤدي إلى خلل في المجتمع نفسه . أما الجناح الآخر فيتصل بنظام التربية الموازية التي يعيش فيها ويمر بها أبناؤنا وعلينا أن لا نترك مثل هذه التربية الموازية للمصادفة أو العشوائية بل لا بد أن تكون جهود هذه المؤسسات متجهة نحو هدف متفق عليه حتى لا ينشأ هناك صراع بينهما أو تغلب عليها المصالح الضيقة على حساب المصلحة العامة . لذلك لا بد من أن يتجه التعليم الموازي في مكوناته الفرعية إلى الإنطلاق من بنیان سليم ومسلمات واضحة حتى نتمكن من التأكد من سلامة المسعى في بلوغ الهدف والغاية وبناء الإنسان الصالح الذي لا تحكمه حدود الزمان والمكان ولا تسيره الأهواء والنزوات .

يتضح مما سبق أن التعليم في أي مجتمع عملية أوسع بكثير مما يمكن أن يقدمه التعليم النظامي ، وبخاصة إذا ما انطلقنا من فكرة رئيسة مفادها أن جميع البيئات التي يتعايش معها الإنسان بينات مربية بدرجات متفاوتة وهذا يعني أن ما يمكن للفرد تعلمه أكثر بكثير مما يقدمه له ، وهذه حجة رئيسة و تحد تربوي في صالح التعليم الموازي ، لذلك فإنّه من الواجب علينا أن نعمل على إيجاد فرص تعليم جديدة ، في كل هذه البيئات لتدعم مسيرة التعليم النظامي ونثريه وتكمّله .

ويبدو أن هناك ملاحظة جديرة بالاعتناء والرعاية وهي أنه في المجتمعات الحضارية المتقدمة لا يوجد هناك تناقض صارخ بين نمطي التربية النظامية والموازية ، إذ لا وجود لفروق جوهرية بين ما تقوم به المدرسة وما تقوم به مكونات التربية الموازية الأخرى ، وهذا من شأنه التقليل من إمكانية حدوث الصراع بين نمطي التربية . أما في المجتمعات النامية ، وبسبب تعددية الولاءات ، والصراعات القيمة ، وتخلخل الاتجاهات ، فإن هناك تناقضا كامنا بين النمطين لذا فإن إمكانية الصراع متوقعة .

إن تحدي تقدم مجتمعاتنا وتمتع أفرادها بالحرية والفاعلية تتطلب من نظمنا التربوية الرسمية والموازية الاهتمام بتطوير جميع قوى العقلانية لأجيالنا الصاعدة. فمنذ أقدم العصور كانت هناك علاقة طردية بين توظيف الإنسان مقدراته العقلية وتقدم المجتمعات الإنسانية . وكلما تقدم الإنسان في اعتماد أساليب العقلانية في التعامل مع قضايا ومشاكله ومع كل ما يحيط به ويقابله ، تنامت قدرته على تفهم بيئته والتعامل الفاعل معها والتأثير فيها ... أما إلى أين سيقود هذا التطور فلا أحد يدري!!! لكن الشيء المؤكد أن أمام الإنسان احتمالات ممكنة لمستويات هائلة من الإبداع وتحقيق إنسانية الإنسان وحفظ كرامته وتحقيق فاعلية كينونته .

لذا فإن نظمنا التربوية وفي أبعاد إدارة المؤسسات التعليمية التعليمية الرسمية والموازية يفترض أن تكون مهتمة بتحرير العقل الإنساني وإطلاق طاقاته

وتوظيف إمكاناته وتفعيلها كي يتمكن من بناء حياة كريمة له ولمن بعده . إن تحقيق مثل هذا الهدف يشكل طموحا في الأمم المتحضرة وتحديا لنظمها الرسمية والموازية .

إننا ومع تطلعنا للقرن الحادي والعشرين نرنو إلى تربية يكون من أهم مخرجاتها بناء الإنسان الحر ولعلنا مطالبون بتعريف إجرائي لذلك حتى نستطيع نظمنا الرسمية والموازية . فالإنسان الحر إنسان مدرك لذاته وللقوى التي تسهم في تشكيلها ، والإنسان الحر إنسان مدرك لهواه وعواطفه مقدرا لأثر ذلك على كيفية إدراكه للأمور ، والإنسان الحر إنسان يدرك أنه يرى العالم من خلال شاشة شخصيته ، والإنسان الحر يأخذ قيمه بعين الاعتبار في الوقت الذي يحترم فيه قيم الآخرين وتوجهاتهم ، والإنسان ، أخيرا ، إنسان تفحص ذاته وحياته وضبطها بتبصر وتعقل فهو إنسان لا يتسم بالعبودية لشخص أو لأية جهالة إنه حر لأن عقله منحه الحرية .

والبيئة التربوية السليمة سواء كانت رسمية أم موازية هي تلك البيئة التي توفر للمتعلمين خبرات هادفة ومدرسة كي يعاشوها ويمروا بها ويطوروا عبر ذلك قدراتهم الإبداعية وينموا مهاراتهم في توظيف ذكائهم وتعزيز مفاهيم الحساسية لديهم وتحقيق بعد الإنسان فيهم .

والهدف يجب أن يبقى على الدوام ساعيا ومهتما بتحقيق نضج الفرد المتعلم في مختلف مستوياته: العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والروحية حتى يتم الوصول به ومعه إلى بناء الإنسان المؤمن الواعي المسؤول القادر على البناء والعطاء ضمن إطار من وضوح الرؤيا وهدفية المسعى ومسؤولية الأداء والبعد عن الحدية والانغلاق .

المراجع :

- ❖ اليونيسكو ، مجموعة مقالات ومحاضرات في التخطيط التربوي ، ١٩٨١
- ❖ سليمان مبارك ، وظائف التعليم غير النظامي في تحقيق التنمية الريفية المتكاملة ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس :القاهرة ، ١٩٩١
- ❖ Report prepared by U.S Department of Health Education and Welfare , Published by the International Herald Tribune, Paris, May 8, 1974

تحدي الحرية الأكاديمية



الحرية طموح ومبدأ وقرار حياة تمكن المتمتع بها من تحقيق الحد الأقصى لأماله وطموحاته ومقدراته دون قيود أو عقبات. ولكن الحرية الواعية المسؤولة، التي تمنح الفرد مقدرة أكبر على العطاء والإبداع ليست الحرية التي تخرج إلى حدود الفوضى وعدم المسؤولية. في هذا الإطار فإن فهم الحرية الأكاديمية يشكل تحديا تربويا لا يكون ولا يتجسد إلا من خلال فهم الحرية كمفهوم عام .

إن السعي الدائم في عالم اليوم هو التوجه نحو الحرية والتحرر والاستقلالية والبعيد عن التبعية والاستبعاد والخضوع للآخرين. وأصبحت منظمات العالم ومؤسساته وأفراده ينادون بهذا التوجه في المحافل الدولية ولكن دون إدراك أو تأكيد كنهها ومضامينها الحقيقية كالمسؤولية والمساءلة ، والأمانة والإخلاص، والديمقراطية .

ونقع على عاتق المربين مسؤولية توضيح الكثير من المفاهيم والمبادئ وعدم إيقائهم مفاهيم ضبابية ونقلها من عالم الشعارات إلى عالم الرؤى والقناعات ؛ ليكون في مقدور الفرد المتعلم احترامها والشعور بأهميتها ومرتباتها ومسؤولياتها ووعي كيفية توظيفها في خدمة ذاته والآخرين .

مفهوم الحرية :

إن مفهوم الحرية أحد المفاهيم التي يجب غرسها في الجيل الناشئ بطريقة تجعلهم يدركون هذا المفهوم ويستبصرون أبعاده . فالحرية لها مضامين ومعان إجرائية يمكن معرفتها وتطبيقها ويمكن إيجازها فيما يأتي :

- الإنسان الحر يدرك لهواه وعواطفه مقدرا أثر ذلك في كيفية إدراكه للأمور .
- الإنسان الحر يدرك أنه يرى العلم من خلال شاشة شخصيته .
- الإنسان الحر يأخذ قيمه بعين الاعتبار في الوقت الذي يحترم فيه قيم الآخرين وتوجهاتهم .
- الإنسان الحر يتفحص ذاته وحياته ويضبطها بتبصر وتعقل فهو إنسان لا يتسم بالعبودية لأي شيء إنه حر لأن عقله منحه الحرية .
- الإنسان الحر يدرك أن عليه احترام حرية الآخرين .
- الإنسان الحر يدرك أن عليه واجبات بقدر ما له من حقوق .
- الإنسان الحر متفتح يسمع ويصغي بعيدا عن الدوغمائية والتعصب .
- الإنسان الحر تتناسب قوى ضبطه الذاتي طرديا مع درجة تمتعه بالحرية .
- الإنسان الحر ملتزم بمتطلبات الدور / الأدوار التي ارتضى القيام بها .
- الإنسان الحر فكره معقلن ومنفتح .
- الإنسان الحر ينظر إلى أطره المباشرة " قطاعية ، إقليمية ، وطنية " ضمن منظور من التقدير لمعطيات الفكر الإنساني العالمي .

- الإنسان الحر يحترم المسؤولية ويقبل المساءلة .

وترسيخ مفهوم الحرية بهذه الطريقة المحددة إجرائيا يجعل الفرد يفكر حقيقة في ماهية الحرية وحدودها ومحدداتها وكيفية امتلاكها والدفاع عنها مما يجعله مؤهلا للخوض بقوة في غمار الحياة بحثا عن موقع أفضل ضمن مقدراته وإمكاناته ومؤهلته بغض النظر عن أية أبعاد أخرى .

الحرية الأكاديمية في الإدارة التعليمية :

إن مفهوم الحرية الأكاديمية في الإدارة التعليمية يعني حرية المربين والمدرسة والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو معيقات كحرية المربين في المدرسة بأن يناقشوا الموضوعات التي يتناولونها في حجرات الدراسة وأن يعرضوا وجهات نظرهم في المسائل التي تختلف فيها وجهات النظر بشرط أن يتبحروا معالجة مماثلة لوجهات النظر المختلفة عن وجهات نظرهم من منطلق احترام الرأي والرأي الآخر .

وبهذا فالحرية الأكاديمية تتجسد في التمتع الحر المسؤول للحقيقية والمعرفة والتعامل معها دون قيد أو شرط من قبل سلطة خارجية لتصل بالتعليم إلى تشجيع البحث عن المعرفة والحقيقة . فمفهوم الحرية الأكاديمية يتضمن التوجه للتعامل ، وعلى درجة من المساواة ، مع جميع الأفكار والمفاهيم والطروحات تعاملا يقوم على الترحيب والانفتاح لا الرفض والانغلاق .

إن لتناولات مفهوم الحرية جانبين: أحدهما إيجابي والآخر سلبي ؛ ففي الجانب الإيجابي تكون الحرية وسيلة عطاء وإبداع ؛ إذ يكون الفرد ديناميا مقبلا على العطاء وعلى وعي وإدراك وتبصر لما يقوم به ؛ وضمن إدراكه أن لحيته محدداً وحدود كثيرة اجتماعية وسياسية واقتصادية وغيرها عليه أن يأخذها بالاعتبار ولا يهملها في تحمل مسؤولية حريته . أما الجانب السلبي فتكون الحرية

معنية بالتخلص من القيود وممارسة النشاطات والأعمال دون أية التزامات أو إجراءات ضبظية ثابتة . ويعني ذلك تحرر الأفراد من أي إحساس بالخضوع والانتقاد لأي كان بعيدا عن ضرورة الوعي بارتباط مفهوم الحرية بالالتزام ببعدي المسؤولية والمساءلة .

والحرية الأكاديمية هي أحد المفاهيم الجزئية التي تتدرج تحت مفهوم الحرية العامة ولكنها حرية ذات طابع إيجابي ؛ إذ إنها حرية تستمد مضامينها من الإرث الحضاري للمجتمع مراعية بشكل خاص البعد الفلسفي للتربية والتعليم . والحرية الأكاديمية ، بالرغم من تعاملها مع تلك المضامين بنضج من خلال عقلنتها وربطها بالواقع وتطلعات المجتمع نحو الأفضل ، تحرص على أن تستشرف المستقبل في تعاملها مع الأمور . وتكون بذلك وسيلة واعية لترجمة طموحات مربّي المجتمع في رسم آفاق مستقبل يتجه نحو الديمقراطية والعقلانية والعمولة ولكن بشكل واع وناضج مبني على إدراك وتبصر حقيقي لمسؤوليات كل عضو من أعضاء المجتمع واحترام حقوقه . فهي حرية مضبوطة بهدف يترجم إلى فعل تُلمس نتائجه في كل مناحي المجتمع وتظهر في سلوك أفرادها وتعاملهم وفكرهم وطريقة تقبلهم ذواتهم والآخرين .

إن الحرية الأكاديمية تستند إلى أبعاد الحرية الفكرية ليكون في مقدور كل فرد أن يعبر عن نفسه بصنق وصراحة ووعي دون تجاوز لحدود الصالح العام كما أنها مبنية على حرية اختيار الفرد ومقدرته على الانتقاء الذكي من بين الخيارات والبدائل التي يتعرض لها في حياته ، بشرط أن يبني اختياره على معايير محددة تضمن له الاستقلالية والإبداع . وهذه الحرية تشكل حافزا للفرد على البحث إذ يجد نفسه في موقع يستطيع من خلاله إبراز مقدراته على النقد والتعليق والمناقشة وينظر الآخرين ضمن حدود احترامهم ولحقوقهم . وهذه المرحلة تجعل الفرد أقرب إلى عقلانه الأمور وتبصرها بشكل أكثر وعيا وذكاء وبالتالي فإن

خياراته في الحياة تأخذ منحى يبتعد عن العشوائية والعاطفية وتوجه إلى إدراك ما هو ضروري ومعقول مما ينجم عنه تنظيم حياة الفرد بشكل إرادي واع ومسؤول .

الحرية الأكاديمية توفر لجميع العاملين في النظام التربوي مساحة أوسع للتحرك ضمنها في مسعى للتوجه نحو تفعيل المقدرات واستشراف الأفكار في الأجيال القادمة لخلق نوع من الإبداع في الأفكار والمهارات وبناء شخصيات تستبصر حدود وأفاق المستقبل لتفتحهم بكل ثقة وجدارة وليست أجيالا يغلفها الخوف والتوقع والتردد . وهذا يتطلب الحد من الكثير من المعوقات والقيود وإعطاء المربين سلطات تتيح لهم فرص التعبير عن آرائهم بحرية مسؤولة ضمن أطر وقوانين عامة ؛ ولا يعني هذا محاصرة الحرية بل جعلها حرية واعية تقوم على الاستبصار والتفكير والوعي بظروف الموقف الذي يعيش فيه المربي ومحاولته تفهم رأي الطالب وتنميته باستمرار . ومنح المربين الحرية الأكاديمية يشكل تحديا ضروريا في النظام التربوي ليكون بمقدور العاملين فيه أداء وظائفهم بكفاية وفاعلية وإتقان وقناعة مما يزيد من توجههم الإيجابي نحو تعرف طلبتهم والعمل على تنمية وإثراء معارفهم وعلومهم ونماء شخصياتهم .

إن لتحدي الحرية الأكاديمية أخلاقيات ومعايير تفرضها قيم المجتمع وموروثاته الحضارية . ومن هذه المعايير التي تنطلق منها والأخلاقيات التي تستند إليها الحرية الأكاديمية أن على مربي المستقبل أن يعي هذه الحرية مفهوما وسلوكا ويمثلها في قيمه ومبادئه وطريقة تعامله . وأن عليه مسؤولية غرس مضامين هذه الحرية في متعلميه فكرا وسلوكا من خلال مراعاته قواعد الحرية وأساسياتها في إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بجرأة وصراحة وتزويدهم بمهارات النقاش والحوار الملتمزم والنقد البناء والموضوعية في إصدار الأحكام حتى لا تظل الحرية مفهوما عاما وضبابيا يصعب ترجمته إلى عمل ملموس . فالحرية عمل

وسلوك وممارسة تستند إلى فكر ناضج واستبصار واع وإدراك عميق لكل أمور الحياة .

مبادئ الحرية الأكاديمية :

إن الحرية الأكاديمية فكر وسلوك وقناعه يجب أن يدركها المربي الذكي .
كما أن لهذه الحرية مبادئ وأساسا يجب مراعاتها حتى لا يختلط مفهوم الحرية بالفوضى والتمرد . واللاوعي . ومن هذه المبادئ الصدق والأمانة والجرأة :

❖ الصدق أي التزام المربي بما يحمل من قيم وأخلاق وأفكار حتى لا يكون هناك تناقض وتتأخر فيما يصدر عن المربي من رأي وفكر . ولا ينحصر الصدق في القول بل بالعمل أيضا ليكون هذا العمل ترجمة حقيقية لكل ما يتبناه الفرد من مبادئ ومثل ويحاول قدر الإمكان ممارسة هذه الحرية في كل مناحي حياته ليثبتها في أذهان المتعلمين بعيدا عن النفاق والتزييف لإيجاد قناعة لدى المتعلمين بالحرية مبدأ وسلوكا يدافعون عنها بكل ثقة وقوة وهم على وعي مما يقومون به.

❖ الأمانة في أداء المربي واجبه مبدأ آخر عليه التحلي به حتى تكون الرقابة نابعة من داخله بالدرجة الأولى فيكون آمينا وملتزما في بحثه وتدريبه وعلاقاته العامة . كما أن الأمانة تقتضي من المربي أن لا يستغل ما بيده من سلطات في القسوة على الطلبة أو الإجحاف بحقهم فالمربي الأمين يقيم علاقة مودة واحترام مع طلبته ليكون جسرا خلقيا في التعامل معهم خدمة لمصالحهم .

❖ ومن المبادئ الملزمة للحرية الأكاديمية الجراءة ، الجراءة النابعة من الإحساس بالثقة بالنفس والوعي والإدراك للأمور. وتتمثل الجراءة في القوة في طرح الآراء دون خوف أو تردد ولكن مع الحرص على طرحها بأسلوب سلس ولبق حتى يكون في مقدور المربي المسؤول محاولة المتعلمين ضمن أجواء تسودها الإيجابية والاحترام . كما تتمثل جراءة المربي في قدرته على استيعاب طلابه على اختلاف الفروق بينهم وتقدير اتجاهاتهم والتعامل معهم دون تعصب أو تحيز ، ومن خلال إقامة حوار واعي ومسؤول تتيح لجميع المتعلمين أن يكونوا جزءا مهما في صناعة الموقف التعليمي ، فالجراءة الأكاديمية تتيح للمربي الدفاع عن قناعاته ولكن بإخضاعها للعقلنة والموضوعية دائما . وإذا ما قابل هذه الجراءة المعقلنة حلم وضبط للنفس ومقدرة على التحكم بالانفعالات والعواطف وكبح جماح الغضب وحدة المزاج في التعامل مع المتعلمين فإن المربي سيضمن لنفسه الاستقرار والمقدرة على التوصل إلى القرار المناسب ويكون أكثر جدارة في إتاحة الفرصة لذاته للتفكير والتفكير قبل إصدار الأحكام.

أبعاد الحرية الأكاديمية :

للحرية الأكاديمية أبعاد يمكن إيجاز بعضها. منها أبعاد خلقية وأخرى مهنية. هذه الأبعاد إذا ما روعيت فإن المربي الواعي سيضمن لنفسه مقدرة كبيرة في إثبات ذاته كمعلم وإنسان وترسيخ هذه الأبعاد عند النشء عبر أفكاره وممارساته وكل مناشط حياته. وهذه الأبعاد تتمثل فيما يأتي :

١- الحرية الأكاديمية ليست مضمونا مطلقا أو خاليا من الضوابط.

- ٢- الحرية الأكاديمية تمة في الضبط والالتزام .
- ٣- الحرية الأكاديمية تعني حرية الإنسان في الإبداع في التدريس والبحث وعدم الانغلاق إلى نمطية محددة ولكن ضمن إدراك مجموعة من الضوابط المؤسسية والاجتماعية من قيم ، وفكر سياسي ، واجتماعي وإرث حضاري .
- ٤- الحرية الأكاديمية تعني موضوعية المربي في تعامله مع الطلبة بغض النظر عن أية أبعاد عشائرية أو اجتماعية أو طائفية أو عرقية أو جنسية أو اجتماعية اقتصادية مراعي أعلى درجات التسامح والعدالة.
- ٥- الحرية الأكاديمية تعني احترام المربي لبعد المؤسسة ولما تتضمنه من قوانين وأنظمة وتعليمات تعمل ضمنها.
- ٦- الحرية الأكاديمية تعني احترام المربي لزملائه والعمل معهم في بلورة مناخ أكاديمي فاعل .
- ٧- الحرية الأكاديمية تعني ممارسة المربي لمتطلبات دوره من تدريس، وتقييم ، ونمو مهني ، وخدمة المجتمع ، وخدمة المعرفة بأمانة وإخلاص.
- ٨- الحرية الأكاديمية تعني أن يحيا المربي منظومة قيمية وأخلاقية تحكم أداؤه كافة .
- ٩- الحرية الأكاديمية تعني الديمقراطية...الشورى ولا تعني التسبب...التهاون... أو اللأبالية وعدم الإلتزام .
- ١٠- الحرية الأكاديمية تعني سير المربي مع الطلبة وبهم إلى أقصى ما تسمح به قدرتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم .

بذلك كله يصبح المربي أهلاً للمسؤولية في بناء فكر وشخصية جيل المستقبل إذ إن توفير هامش مناسب من الحرية في عمله وتمثله أخلاقيات ومبادئ ومثل وأبعاد هذه الحرية يشكل حافزاً كبيراً للعطاء المستمر، ذلك العطاء الذي يكون نابعا من الذات لا من خارجها ولعل أدق معايير الكياسة في الإنسان هو تحمله مسؤولية ما يعمل فيعرف مواقع الزلل ومواقع الإبداع فيحاسب نفسه على ضعفها ويدعم مواطن الإبداع التي يمتلك . وبذا يكون المربي سيد نفسه وقُدوة تحتذي للنشء الذي يعلم ؛ على أن يظل المربي مستوعبا وممثلا لقيسم المجتمع ومثله حريصا على أن يجسدها في قوله وعمله ليرسخ في ذهن النشء أن الحرية لا تعني الانفلات من إرث المجتمع وتجاوز الضوابط المجتمعية والتعالي على القيم بل إن مراعاتها بشكل واع يخدم متطلبات مصالح المجتمع ككل .

المراجع :

- ❖ Blanshard , Brand, "The Uses of Liberal Education", 1973
- ❖ The Encyclopedia of Education , Lee C. Dechton, Vol. 1, Macmillan Company, and free press, U.S.A ,1971
- ❖ The International Encyclopedia of Higher Education, ASA S. Knowles , Vol. 2A, Jessey-Bass, Publishers, San Francisco, Washington , London, 1997
- ❖ علي أواميل وآخرون ، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية ، بحث ومناقشات : الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي حول الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية ، عمان : ١٩٩٤
- ❖ محمد مصطفى زيدان و محمود السيد الشربيني ، مفهوم الحرية في التربية ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨
- ❖ سعيد التل وآخرون ، قواعد التدريس في الجامعة ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٧

المربي وتحديات الدور



إن عالمنا الذي نعيش يتجه نحو العولمة ونحو الدينامية والتطور والتعقيد ، وهذا يقتضي من كل فرد أن يواكب هذا التقدم المتسارع حتى يكون كل فرد في هذا العالم قادرا على العيش ضمن معطيات دوره بكفاءة وجدارة . فعالم العولمة يحتاج إلى أفراد مؤهلين وبالشكل المناسب للعيش الفاعل فيه والتفاعل معه ، ومن لا يملك مقومات التعايش المناسبة مع متغيرات المستقبل فسيجد نفسه غارقا في معاناة مستمرة ولن يستطيع أن يضمن لذاته أو مؤسساته الحد الأدنى من متطلبات النجاح والاستمرار .

والتوجه للتعامل الفاعل مع معطيات القرن الجديد لا بد أن تكون له آثاره وبصماته على طبيعة النظم والأدوار والمهام الخاصة بها بحيث تتخلص من سبيل الرقابة التقليدية في الأداء ومن المعوقات التي تقف حاجزا منيعا دون اللحاق بركب هذا العالم الدينامي .

من هنا فإن المربي الذي كان يرى أن مهمته تنحصر فسي التعليم ونقل المعلومات لطلبته لن تكون له فاعلية في مستقبل حركة المجتمع نحو التطور والتقدم. فالمربي الحريص على استمرارية فاعلية أدائه في السير بمجتمعه نحو الأفضل لا بد أن يعيش تحدي تفعيل دوره من خلال إسهام نشط إيجابي وأن لا

يكون منعزلا عن محيطه مما يوفر له العيش في مجتمعه بانسجام وكفاءة وفاعلية وجدارة .

إن الممارسات والأدوار الأساسية التي يعيشها النظام التربوي أصبحت تواجه تحديات كثيرة في الكيفية التي تفعل بها ومن هذه الأدوار الأساسية :

« التدريس

« البحث العلمي

« خدمة المجتمع

التدريس :

قد يتبادر إلى الذهن اللوهلة الأولى أن التدريس ينحصر فيما هو متعارف عليه من نقل المعلومات وإيصال الأفكار وشرح المفاهيم وتقويم أداء الطلبة . وهذا الشكل النمطي في فهم مهمة التدريس قد يحد وبشكل كبير من إسهام العمل التربوي في أداء دوره في تقدم المجتمع نحو ما يسعى إليه من تطور وتغيير وتجديد . إن مربّي العقد القادم عليه أن يعي أن مهمته كمربي تنطلق من تحديات عدة منها :

أولا : الإسهام في بناء وتطوير أبعاد الفرد ونماء أطره المعرفية والمهاراتية وتبصر درجة إسهام هذه المعرفة في بناء شخصية الفرد وإملاكه للمهارات الضرورية اللازمة لتعايشه مع المجتمع . وهذا يقتضي أن يمتلك المربي المهارة الكافية لتبصير المتعلمين بالمقدرة على الربط بين ما هو نظري وما هو عملي وإيقاء المتعلم على صلة بواقعه مما يتطلب استمرارية نمو المعلم معرفيا ومهنيا بشكل يتناسب مع تسارع واضطراد النمو المعرفي .

ثانيا : تربية الفرد بشكل يمكنه من توظيف مخزونه المعرفي ومهاراته في عملية تفكير وتفكر تساعده الى أن يحيا حياة عملية واجتماعية وذاتية فاعلة .
فالتحدي الذي يواجه المربي في مهمته يكمن في تنمية الطالب باتجاهين :

« ذاتي

« اجتماعي

أما عن تنمية الجانب الذاتي فيقع على المربي تحد كبير في جعل الطالب أكثر استقلالا في فكره ومنحه الحرية اللازمة لبناء اتجاهه الفكري ، لا أن يفرض عليه طريقة تفكير محددة بحيث يصبح المتعلم نمطيا في تفكيره وتفاعله مع ما يعترضه من مشاكل في حياته . فالمربي الناجح معني ببناء جيل قادر على تكوين نهج وطريقة تفكير مستقلة يستند إليها هذا الجيل فيما يعترض حياته من قضايا ومشاكل بحيث يكون بمقدور أفراده تكوين رؤى واضحة لطريقة تعاملهم مع الحياة .

أما في الجانب الاجتماعي فإن المربي الكفو يجب أن يدرك أن دوره لا ينتهي عند تنمية الجانب المعرفي لدى الطالب بل إن هناك بعدا اجتماعيا في عملية التعلم يضاهي أهميته البعد المعرفي الأكاديمي . إن مربي العقد القادم يواجه تحديا بارزا في بناء جيل مستقبلي يمتلك مقومات النماء والتكيف مع محيطه الاجتماعي ومدركا أن الحياة الاجتماعية القائمة دينامية وأن مضامين هذه في تبدل مستمر ، إذ إن الانكفاء على بناء شخصيات تتسم بالجمود والانغلاق والتقوقع على الذات يقف حاجزا كبيرا دون إسهام فئة كبيرة من أبناء المجتمع في حركة بناء وتطويره . ولكن على المربي الذكي أن يدرك أن بناء جيل يتسم بالنماء والتطور والانفتاح الواعي يجب أن يوازيه تحدي كبير

للمحافظة على الثوابت القيمية والاجتماعية والحضارية التي تمثل جذورا لهوية الفرد في مجتمع سريع التبدل والتغير .

ثالثا : مساعدة الفرد على ممارسة عملية تفكير وتفكر كمدخل لإعادة تنظيم مسلماته والوصول به إلى عتبات الإبداع . إن المربي الواعي يحاول دائما أن يغرس في المتعلمين فكرة أن الحقائق نسبية وليست مطلقة وهي قابلة للدحض والتغيير من خلال التجربة والتفتيح ونماء المعرفة . بهذه الفكرة يحفز المتعلمين دائما على اختبار الحقائق والمعارف في محاولة دحضها أو اثباتها أو إثرائها مما يعني تمهيد الطريق نحو الإبداع والابتكار وعدم تناول المعارف على أنها مسلمات غير قابلة للنقاش .

ومن المهام السابقة يتضح أن المربي يؤدي مهمة إنسانية بالدرجة الأولى وأن جوهر عملية التعلم والتعليم يكمن في تفاعل الإنسان " المعلم " مع الإنسان " المتعلم " وضمن هذه المعادلة يفترض أن يكون الناتج إنسانا ومواطننا صالحا يمتلك مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعارف التي تؤهله للعيش في مجتمعه ويتكيف معه ويسهم في تطويره نحو الأفضل . كما أن هذا الإنسان الصالح يتوقع أن يمتلك قيما واتجاهات وعادات ومهارات تتجسد في سلوكه الشخصي والاجتماعي .

البحث العلمي :

قد يعتقد البعض أن دور المربي منحصر داخل حجرته الضيقة وما تشتمله من مهام وواجبات تؤدي به بعد فترة وجيزة إلى نوع من الرتابة والنمطية في الأداء متناسيا أنه معنى بنقل ونشر المعرفة وبناء الفرد فكريا وفعاليا ومن شتى النواحي . والتحدي هو أن يكون المربي متجددا في بعده المعرفي وفي طريقة

تفاعله مع المعرفة ليضمن الحداثة والتجديد لنفسه وفيما يقوم به من جهد . ففي مجتمعات دينامية تسير نحو التجدد الدائم يجد الفرد نفسه أمام تحد كبير فإما أن يكون جزءا من هذا التجديد بل ورافدا له أو أن ينكفي على ذاته مشكلا عقبة في تقدم مجتمعه وتطوره .

ولا يمكن للمربي معايشة التجديد باقتصاره على المطالعة ومتابعة التطور المعرفي والتقني فقط . بل تقع عليه مهمة التمكن من امتلاك مهارات بحثية ليطور نفسه ويسهم في تطوير مهنته من خلال تعرفه وعن كثب على المشاكل والعقبات التربوية ويقترح حلولاً وبدائل للتعامل معها . وفي هذا المجال يمكن إيجاز دور المربي بما يأتي :

« أن يهتم المربي بإجراء البحوث والدراسات ذات الطبيعة المثريّة معرفيا وأكاديميا ، وإثراء البحوث للمعرفة يكون نابعا من واقع معيش وليس من تنظير من خارج هذا الواقع مما يكسبها أهمية ويجعلها أكثر إسهاما في تحسين وتطوير العمل التربوي .

« أن يهتم المربي بإجراء الدراسات ذات الصبغة الوظيفية . من هنا يجب عدم النظر إلى البحث على أنه غاية بل هو وسيلة لتحقيق فائدة وإضافة معرفة وتوظيفها مما يسهم في الاستمرار بتطوير العمل التربوي وإجراء تقويم مستمر له وتوظيف نتائج البحوث بصورة عملية ملموسة النتائج مما يسهم في تجديد الحقل التربوي بصورة مستمرة ومعالجة ثغراته ومتابعة مواطن الضعف فيها لتلافيها ومواطن القوة لتعزيزها .

« أن يهتم المربي بإجراء الدراسات والبحوث بالتشارك مع زملائه، والغرض من العمل مع فريق هو الاستفادة بقدر الإمكان من خبرات الآخرين وتجاربهم

ومعارفهم وتوظيفها في إطار كلي للخروج بنتائج أكثر دقة وعمقا وتقليل التكاليف والجهود قدر الإمكان .

خدمة المجتمع :

إن اهتمام المربي بالمحيط الذي يعمل به يفترض أن يشكل جزءا بارزا من اهتماماته وتحديا يواجهه لدمج المتعلمين في المجتمع دمجا يساعدهم على فهم المجتمع بحسناته وسيئاته في محاولة لجسر الهوة بين النظري والعملي أي بين ما يتعلمه الطالب وما هو عليه الواقع . فالطالب لديه الكثير من المثاليات ولكنه يصطدم بواقع يبتعد عن ذلك مما يصيبه بالإحباط والتراجع أو عدم الانسجام الحقيقي مع مجتمعه و هذا يصبح هذا المُخرَج السُربوي " الطالب " عبئا على المجتمع بدل أن يكون معينا له .

وقد أدركت العديد من الدول أهمية دمج المتعلمين في بيئاتهم كجزء من خبراتهم التعليمية . ففي الولايات المتحدة مثلا تطبق العديد من المدارس الثانوية برامج تقضي بأن يعمل الطالب في المجتمع ويتعرفه تعرفا عمليا في عدد من الساعات خلال الفصل الدراسي سواء أكان ذلك في المحاكم أم المعامل أم المستشفيات أم الحدائق العامة . وبعد ذلك متطلبا رئيسا لتخرجه لأن الطالب لا يستطيع أن يتعرف المجتمع ويتعامل معه إلا من خلال العيش فيه أي التعلم من خلال العمل .

وعليه فإن دور المربي تجاه مجتمعه يمكن إيجازه بما يأتي :

١ . أن يهتم المربي بتعرف قضايا وهموم مجتمعه في مجال تخصصه.

٢. أن يهتم المربي بالمبادرة وممارسة أعمال تطوعية خيرية لخدمة مجتمعه في مجال تخصصه.

٣. أن يوظف المربي خبراته ومهاراته التخصصية في مجتمعه.

يتضح مما سبق أن المربي أمام تحد كبير يكمن في طبيعة المعرفة المقدمة ومستواها . ففي عصر يتجه نحو التقنية الدينامية المتبلة والمتطورة بتسارع كبير يجب الاهتمام بتربية العقول بشكل يمكنها من التعامل الفاعل معها . وهذا يقتضي عدم اقتصار اهتمام المربي على الجوانب المعرفية في تقديم المعلومة وطرح الفكرة فهناك مستويات معينة يجب أن يتدرج بها المربي ولا يتجاهلها .

وهرمية بلوم Bloom التي صنفت المعرفة إلى مستويات يمكن أن تكون مرشدا للمربي ، إذ قسم بلوم المعرفة وفق مستويات هرمية إلى (Bloom, 1975):

١. مستوى المعرفة Knowledge

وهنا يكون التركيز كمرحلة أولى على نقل المعرفة كما هي في محاولة لتعرفها فقط .

٢. مستوى الاستيعاب Comprehension

وفي هذا المستوى على المربي أن يفسر ويشرح المضامين المعرفية ليتسنى للمتعلم فهمها وإدراكها .

٣. مستوى التطبيق Application

بعد أن يتأكد المربي من فهم المتعلمين للمضامين المعرفية وإدراكهم لها يحاول أن يساعدهم في توظيفها في مواقف فعلية في محاولة للاستفادة من هذه المعرفة بشكل عملي حتى لا تبقى في إطارها النظري فقط .

٤. مستوى التحليل Analysis

يقع على عاتق المربي في هذا المستوى إكساب الطلاب مهارة معرفة الأشياء وتحليلها وتحصيلها من خلال تزويدهم بالمقدرة على تحليل المضامين المعرفية إلى مكوناتها الفرعية وتبين النظام المكون لأي شيء والعلاقة بين مكونات هذا النظام .

٥. مستوى التركيب والتأليف Synthesis

بعد أن يمكن المربي متعلميه من إدراك شبكة العلاقات بين أجزاء النظام المعرفي وكيفية ترابطها فإنه معنى بمساعدتهم على تطوير وإيجاد نوع من البنى والنماذج المشتقة من المضامين المعرفية والمبنية عليها .

٦. مستوى التقييم Evaluation

هذا المستوى من أعلى المستويات وأكثرها تعقيدا ويأتي في مرحلة متقدمة وفي هذه المرحلة يتوقع أن يصل المتعلم إلى المقدرة على إصدار الأحكام باستخدام معايير يتم بناؤها في ضوء وعيه للمراحل الخمس السابقة .

إن للمربي الأثر الأكبر في تعليم النشء التفكير الناقد وذلك بعدم اقتصره على مهمة التدريس التقليدي بل عليه أن يقوم بدور المخطط والموجه للخبرات التعليمية للطلاب نحو مشكلات الواقع إذ إن أهم مواطن الإبداع هو استخدام المعرفة في تحسين الواقع المعيش وحل مشاكله . كما أن للمربي أثرا في إيجاد جو صفى نفسى وتعليمي يحفز الطلبة إلى التفكير والمشاركة والتعاون وحل مشاكل بعضهم البعض واتخاذ القرارات بأجواء فيها حرية وشورية وديمقراطية . فالمرابي نموذج يحتذى به وعليه أن يكون مبادرا في طرحه للمشكلات وفي الاهتمام بالاستزادة من العلم والمعرفة مثيرا في طلابه حب المعرفة والاستطلاع

والاستكشاف وحتى يتقن المربي من أن دوافع وحوافز طلبته تسير في الاتجاه الصحيح لا بد من توجيه طاقاتهم كل حسب حاجته وميوله ورغبته واستعداده حتى لا تذهب جهودهم سدى ويسيطر عليهم الإحباط . وليضمن المربي استمرار ذلك كله عليه أن يوفر مواد ونشاطات وأسئلة ومواقف تعليمية تتضمن له استمرار نشاط وانتباه طلبته .

إن المرور بهذه المراحل في تعليم النشء الجديد ومراعاتها بدقة يتطلب مهارة عالية في تقديم المعرفة وانتقاء تقنيات وسبل التعليم المناسبة التي تمكن المربي من مساعدة المتعلم على تطوير فكر متكامل يتسم بالمعرفة والنقد والتحليل وتقويم الأمور وصولاً بهم إلى قناعات حصيفة في التعامل مع ما يعترضهم من قضايا ومشاكل في حياتهم المستقبلية.

المراجع :

❖ Bloom, Benjamine, "Learning For Mastery ", UCLA - CSEIP Evaluation Comment 1 , no. 2 , 1968

❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، عمان : شقير وعكشه ١٩٨٦ .



المراجع العربية:

- ❖ أحمد عكاشة، " المناخ التنظيمي في كليات المجتمع فسي الأردن وعلاقته بالرضا الوظيفي للعاملين " رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، إربد : ١٩٨٩
- ❖ اليونسكو ، مجموعة مقالات ومحاضرات في التخطيط التربوي ، ١٩٨١
- ❖ باولو مورو ، الفساد : الأسباب والنتائج وبرنامج لأبحاث أخرى ، مجلة التمويل والتنمية، ١٩٩٨
- ❖ روبرت كلينجارد ، التعاون الدولي لمكافحة الفساد ، مجلة التمويل والتنمية ، مارس: ١٩٨٨
- ❖ سعد الدين إبراهيم ، إدارة الأفراد في البيئة المصرية، القاهرة ، ١٩٨٦
- ❖ سعد الدين إبراهيم ، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، عمان : ١٩٩١
- ❖ سليمان أبو جاموس ، مبادئ الإدارة ، نابلس ، ١٩٩٢
- ❖ سليمان مبارك ، وظائف التعليم غير النظامي في تحقيق التنمية الريفية المتكاملة ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس : القاهرة ، ١٩٩١
- ❖ شيريل جراي و دانيال كوفمان ، الفساد و التنمية ، مجلة التمويل والتنمية، مارس : ١٩٩٨
- ❖ عبد الباري درة و زهير الصباغ ، إدارة القوى البشرية منحنى نظمي، ط٢، عمان : دار الندوة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦

- ❖ عبد الكريم درويش و ليلى ت كلا ، أصول الإدارة العامة ، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠
- ❖ علي أومليل وآخرون ، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية ، طبعة أولى ، بحوث ومناقشات : الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي طول الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية ، عمان : ١٩٩٤
- ❖ مؤيد سليمان ، " المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر" ، المجلة العربية للإدارة ، المجلد ١ ، العدد ١١ ، ١٩٨٧
- ❖ محمد الشريف وآخرون ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة : ١٩٧٩
- ❖ محمد أحمد الغنام ، تجديد الإدارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، ع (٧) ، ديسمبر : ١٩٧٥
- ❖ محمد أحمد الغنام ، مستقبل التربية في البلدان العربية ، مجلة تربية قطر ،
- ❖ محمد مصطفى زيدان و محمود السيد الشربيني ، مفهوم الحرية في التربية ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨
- ❖ مهدي زويلف & محمد قاسم القريوتي ، مبادئ الإدارة : نظريات ووظائف ، المطابع التعاونية : عمان ، ١٩٨٤
- ❖ مهدي زويلف ، إدارة العلاقات الصناعية ، مطبعة الجامعة : عمان ، ١٩٧٥
- ❖ مهدي زويلف و سليمان اللوزي ، التنمية الإدارية والدول النامية ، دار المجذلاوي : عمان ، ١٩٩٣

- ❖ نادية محمود شريف ، " دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات ، المدارس التقليدية " ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٣ ، العدد ٣ ، ١٩٨٠
- ❖ ناصر محمد العديلي ، السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن، الرياض : معهد الإدارة العامة ، ١٩٩٥
- ❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية : بحوث ودراسات ، عمان: ١٩٨٠
- ❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم ، عمان : ١٩٨٦
- ❖ وزارة التنمية الاجتماعية ، ورقة مقدمة لندوة " نحو استراتيجية لمكافحة الفساد " ، عمان: ١٩٩٥

المراجع الانجليزية

A

- ❖ AASA , (Professional Administrators For American School) , 38 Year Book of the AASA, 1960
- ❖ Alderfer , C.P., "An Empirical Test of a New Theory of Human Needs " ,Organizational Behavior and Human Performance , May , 1969
- ❖ Alkin, M.C., R. Dailah, and P. White, "Using Evaluation : Does Evaluation Make a Difference ? " , Beverly Hills , Cal :Sage, 1979
- ❖ Ardsley, Frank C. ,"People Power in Systems. Journal of systems Management", Vol. 26, No. 4 , April, 1975
- ❖ Argyris , C. , " Integrating the Individual and Organezational " , N.Y.: John Wiley and Sons, Inc. ,1964
- ❖ Argyris , Chris , " Integrating the Individual and the Organizational " , N. Y. : John Wiley and Sons , Inc. , 1964
- ❖ Argyris , Chris , and Donald A. Schon , "Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness", San Francisco : Jossey Bass , 1974
- ❖ Argyris, C. ,"Personality and Organization : The Conflict Between System and the Individual " , N.Y.: Harper and Row , 1957
- ❖ Argyris, C., "Personality and Organization: the Conflict Between System and the Individual",N.Y.: Harper and Row ,1957
- ❖ Argyris, Chris ,"Personality and Organization: The Conflict Between the System and the Individual " ,Harper and Row Publishers, N.Y., 1957

B

- ❖ Baldridge, J. V., D.V. Curtis, G. Ecker, and G.L. Riley, "Policy-Making and Effective Leadership", San Francisco, Jossey Bass, 1978
- ❖ Bass, B.M., "Leadership , Psychology and Organizational Behavior", N.Y.: Harper & Row Publishers , Inc. , 1960
- ❖ Bedwell ,Charles E. , " A New Dilema in Administration" , Harvard Educational Review 26 , Fall , 1956
- ❖ Bernard , Chester ,"The Function of the Executive", Cambridge , Mass : Harvard University,1938
- ❖ Bertalanffy, L.Von," General Systems Theory : Foundations, Development, Applications ", N.Y.: Goerge Braziller, 1968
- ❖ Black, R.R. and J. S. Mouton, "The New Management Grid", Houston, Tex: Gulf Publishing Co. , 1978
- ❖ Blanshard , Brand, "The Uses of Liberal Education", 1973
- ❖ Blendinger , Jack, " ABC of the Systems approach ", Education ,90 Sep.-Oct. ,1969
- ❖ Bloom, Benjamine, "Learning For Mastery ", UCLA – CSEIP ,Evaluation Comment 1 , no. 2 , 1968
- ❖ Bolam, R. , " The Management of Educational Change : Towards a Conceptual Framework", In Houghton, V. , et al , (ed.) Management in Education : The Management of Organizations and Individuals, London : Work Lock , Open Univesity Press ,1975
- ❖ Bolman, L.G. and T.E. Deal, " Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations" , Jossey Bass: San Francisco, 1984
- ❖ Bowen, D. "Value Dilemmas in Organization Development", Journal of Applied Behavioral Science , 1977

- ❖ Boyd, Lindop , "Qualities of the Leader " , School Activities Magazine , Feb. 1964
- ❖ Brooks, Adams, "The Theory of Social Revolutions " , N.Y.: the Macmillan Co. ,1930
- ❖ Brubacher, John S., "Modern Philosophies of Education", First Edition, McGraw-Hill , 1962
- ❖ Bush,T., "Theories of Educational Management", London Paul Chapman Publishing, 1995

C

- ❖ Campbell , Roald F. , John F. Corbally , and John A. Ramseyer , " Introduction to Educational Administration " , 2nd Ed. , Boston , Allyn & Bacon , 1962
- ❖ Campbell, R.F., "Effective Administration" , Presentation of the meeting chapter of phi Delta Kappan , Victoria Faculty of Education : University of Virginia , 1979
- ❖ Campbell, P. and P. Southworth, " Rethinking Collegiality : Teachers' Views", in N. Bennett , M. Crawford and C. Riches (eds.) Managing Change in Education : Individual and Organizational Perspectives , London: Paul Chapman Publishing ,1993
- ❖ Chorofas, Dimitris, "Systems and simulations " ,N.Y.: The Free Press , 1956
- ❖ Coladrci , Arthur P. and Jacob W. Getzels , " The Use of Theory in Educational Administration " , Stanford , Calif. : Stanford University Press , 1955
- ❖ Craven, Eugene , "Evaluating Program Performance " ,in Improving Academic Management , eds. , San Francisco, Paul Jedamus, Marvin W. Peterson and Associates, 1980
- ❖ Crockett , C. " No System is Forever", OD Practitioner,10 (1) , 1978

- ❖ Cronbach, Lee J. ,et al, "Toward Reform of Program Evaluation ", San Francisco : Jossey – Bass Publishers , 1980
- ❖ Cuthbert, R., "The Management Process", E324 Management in Post Compulsory Education, Block 3 , Part 2 , The Open University Press: Milton Keynes, 1984

D

- ❖ Dallenback , Karl M. ,"The Place of Theory in Science ", Psychological Review , Vol. 60 , No 1,1939
- ❖ Degreene, Kenyon B. , Sociotechnical Systems", Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Inc., 1973
- ❖ Dressel, P. L., Handbook of Academic Evaluation : Assessing Institutional Effectiveness , Student Progress , and Professional Performance For Decision Making Higher Education ", San Fransisco Jossy – Bass Publishers , 1976

E

- ❖ Eliot, J.(ed.), "Human Development and Cognitive Process", N.Y.: Holt , Rinhart and Winston , Inc. , 1971
- ❖ Everard, B., and G.Morris, "Effective School Management", London Paul Chapman Publishing, 1990

F

- ❖ Fast, R.,"Educational Leadership : Proactive or Reactive", Challenge in Educational Administration , 1977
- ❖ Fayol , Henri , " General and Industrial Management ", London : Sir Issac Pitman & Sons , 1949
- ❖ Feigl , Harbert Cf. , "Principles and Problems of Theory Construction in Psychology ", in Wayne Denis (ed.)

"Current Trends in Psychology Theory", Pittsburgh , Pa. : University of Pittsburgh Press , 1951

- ❖ Feldvelled, A.M., "Organizational Climate", Social Class and Educational Output, Administrators Notebook ,April, 1964
- ❖ Fiedler, F., "Engineer the Job to Fit the Manager", Harverd Business Review, Sep.- Oct., 1965
- ❖ Fiedler, F.B., "A Theory of Leadership Effectiveness", N.Y.: McGraw-Hill , 1967
- ❖ Flagle, C.D., W.H. Huggings, and Robert H. Roy, "Operations Research in Systems Engineering", Baltimore: John Hopkins Un.Press, 1960
- ❖ Follet , Parker M. , " Dynamic Administration " , Henry C. Metcalf and L. Urwick (ed) N. Y.: Harper and Row , 1940
- ❖ Forest, L.B., "Program Evaluation : For Reality " , Adult Education, 26(3),1976
- ❖ French, B., "The Hidden Face of Organizations: Some Alternative Theories of Management, Sheffield City Polytechnic: Sheffield,1989

G

- ❖ Getzels , Jacob W. and Egon G. Guba , "Social Behavior and Administrative Process" , School Review , LXV, Winter , 1957
- ❖ Getzels , Jacob W. and Herbert A. Thelen , "The Classroom Group as a Unique Social System", in Nelson B. Henry, Dynamics of Instructional Groups: Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning , NSSE , Yearbook 59, Part 11, Chicago : NSSE ,1960
- ❖ Getzels , Jacob W., James M. Lipham , and Ronald F. Campbell , "Educational Administration as a Social Process " , N.Y.: Harper and Row , 1968

- ❖ Gibson, Michael S. , " An Introduction to Urban Renewal", London : Hutchinson, 1982
- ❖ Glaser, Edward M., Harold H. Abelson , and Kathales N. Errison, "Putting Knowledge to Use ", San Francisco: Jossey-Bass, Publishers, 1983
- ❖ Graff , Orin B. , et al , "Philosophic Theory and Practice in Educational Administration", Belmont , Calif.: Wadsworth ,1966
- ❖ Green, Kenyon B., "Sociotechnical Systems", Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall, 1973
- ❖ Greenfield, T.B., "Organizations as Social Inventions: rethinking assumptions about change", Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 9 , no.5, 1973
- ❖ Gregg , Russell T. , " The Administration Process " , in Roald F. Campbell & Russel T. Gregg (eds) Administration Behavior Education , N. Y.: Harper & Row , 1957
- ❖ Griffiths , Daniel E. , David L. Clark , D. Richard Wynn , and Laurence Iannaccon , "Organizing Schools for Effective Evaluation" Danville , Ill : The Interstate Printers and Publishers , Inc. 1962 . Part 1
- ❖ Griffiths , Daniel E. , " Administrative Theory " , N. Y. : Appleton Century Crofts , 1959
- ❖ Griffiths , Daniel E. , " Human Relations in School Administration " , N.Y.: Appleton Century- Crofts , 1956
- ❖ Griffiths , Daniel E. , "Administrative Theory " , N.Y.: Appleton Century – Crofts , 1959
- ❖ Griffiths, D.E., "Contemporary Theory Development and Educational Administration, Educational Administration, Vol.6, no.2, 1978
- ❖ Guba, E. G. and Y.S. Linedn, "Effective Evaluation", San Francisco : Jossey – Bass , 1981
- ❖ Gulick , Luther and Urwick , L. , " Papers on the Science of Administration " , N.Y. : Institute of Public Administration , 1937

H

- ❖ Halpin , A.W., "Theory and Research in Administration ", N.Y.: The Macmillan Company, 1966
- ❖ Halpin, A.W., "The Organizational Climate of Schools : Theory and Research in Educational Administration", N.Y.: Macmillan Company , 1966
- ❖ Halpin, A.W., and Croft ,D.B., "The Organizational Climate of Schools ", Chicago : University of Chicago , 1963
- ❖ Harling, P., "The Organizational Frame Work For Educational Leadership", in P.Harling (ed.)New Directions in Educational Leadership , Lewes: The Falmer Press, 1984
- ❖ Hearn, Gordon, "theory Building in Social Work ", Toronto: University of Toronto Press , 1959
- ❖ Hemphill, John, "Dimension of Groups as Related to Leadership Behavior", Unpublished Thesis , Un. of Maryland , 1948
- ❖ Holmes , M. and E. Wynne , "Making the School an Effective Community :Belief , Practice and Theory in School Administration", Lewes :The Falmer Press , 1989
- ❖ Hoyle, W.K. and C.G. Miskel, "Educational administration: Theory , Research and Practice, N.Y.: Random House, 1978
- ❖ Hughes, M., "Theory and Practice in Educational Management", in M. Hughes, P. Robbins and H. Thomas (eds.)"Managing Education : The System and Institution", London Holt Rinehart and Winston, 1985
- ❖ Hughes, M.G. , "Reconciling Professional and Administrative Concerns", Common Wealth Council For Educational Administration, Studies in Educational Administration, 13,1978

J

- ❖ Johnson, R.A., F.E. Kast , and J.E. Rosenzweig, "The Theory and Management of System ", N.Y.: McGraw-Hill, 1967

K

- ❖ Kast, Fremont and James E. Rosenzweig , "Organization and Management : System and Cintingency Approach", 3rd ed. , N.Y.: McGraw-Hill , 1979
- ❖ Katz , Robert L., " Skills of an Effective Administration " , Harvard Business Review 33 , Jan. – Feb. , 1955
- ❖ Katz, D., and R. Kahn , "Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale", in Group Dynamics : Research and Theory, 2nd ed. , D. Cartwright and A. Zander (eds.), Elmsford, N.Y.: Row Paterson , 1960
- ❖ Kerlinger , Fred N. , "Foundations of Behavioral Research", N.Y.: Rinehart and Winston , 1946
- ❖ Kerr, S., C.A. Schriesheim , C.J. Murphy , and R.M. Stogdill, "Toward a Contingency Theory of Leadership Based upon the Consideration and Initiating Structre Literature", Organizational Behavior and Human Performance , Aug. , 1974
- ❖ Kinsey, D., "Participatory Evaluation", Evaluation Comment , 31(3), 1981
- ❖ Knezevich, Stephen J. "Administration of Public Education", N.Y.: Harper and Row, 1962
- ❖ Koontz , Harold , " A Model for Analyzing the Universality and Transferability of Management " , Academy of Management Journal , Dec. 1969

L

- ❖ Latcham, J. and R. . Cuthbert , "A Systems Approach to College Management", in Boyd – Barrett, T. Bush, J.

- Goody, I. McNay and M. Preedy (eds.) Approaches to Post – School Management, London, Harper and Row, 1983
- ❖ Lawler , E. E. , and J. L. Suttle , “ A Causal Corrlational Test of the Need Hierarchy Concept “ , Organizational Behavior and Human Performance , April , 1972
 - ❖ Lawler , E. E. , and L. W. Porter , “ The Effect of Job Performance on Job Satisfaction “ , Industrial Relations , 1967
 - ❖ Lello , John , “ Accountability in Education “ , London : Ward Lock Educational , 1979
 - ❖ Lewin, K. ,R. Lippitt, and R.K. Whites, “Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates”, Journal of Social Psychology , No. 10 , 1939
 - ❖ Lindblom, C.E. and D.K. Cohen, “Useable Knowledge : Social Science and Social Problem Solving”, New Haven , Conn: Yale University Press , 1977
 - ❖ Little, J. “ Teachers as Colleagues “ , in A. Lieberman (ed.) Schools as Collaborative Cultures : Creating the Future Now , Basingstake : The Falmer Press , 1990
 - ❖ Livingston, Robert T. ,”The Engineering of Organization and Management”, N.Y.: McGraw-Hill Book Co. , 1949
 - ❖ Lungu, G., ”In defence of Bureaucratic Organization in Education, Educational Management and Administration, Vol. 13, 1985
 - ❖ Luthans, Fred, ”Organizational Behavior”, 2nd ed., N.Y.: McGraw-Hill, 1977

M

- ❖ Mann, R.D., ”A Review of Relationships Between Personality and Performance in Small Groups”, Psychological Bulletin , 1959
- ❖ Maslow, Abraham, ”Motivation and Personality”, N.Y.: Harper and Row, 1954

- ❖ Mayo , Elton , "The Human Problems of Industrial Civilization", Cambridge: Graduate School of Business Administration , Harvard University ,1949
- ❖ McGroger , D., "The Human Side of Enterprise " , N.Y.: McGraw-Hill Book , Inc. , 1960
- ❖ Miles , M.B., "Planned Change and Organizational Health : Figure and Ground " , in Richard O. Carlson , et al , Change Processes in the Public Schools Eugene, Ore.: Center for the Advanced Study of Educational Administration , University of Oregon ,1955
- ❖ Moore, Harold E., and Newell P. Walters , "Personnel Administration in Education", N.Y.: Harper & Brs. , 1955
- ❖ Moran, W.E., "A Systems View of University Organization", in P.W. Hamelman (eds.) Managing the University: A Systems Approach, Proeger: N.Y.,1972
- ❖ Mort , Paul R. and Donald H. Ross , "Princeptles of School Administration", N.Y. McGraw-Hill Book Company ,1947
- ❖ Mouly , George J. , "Psychology for Effective Teaching " ,N.Y.: Holt , Rinehart and Winston, 1962

O

- ❖ Owens, R. and C. Shakesht,"The new "revolution" in Administrative Theory, Journal of Educational Management, Vol.30, no.9, 1992
- ❖ Owens, Robert K., "Organizational Behavior in Education", Prentice-Hall , Inc.,N.J., 1981

P

- ❖ Packwood, T. ,"Return to the Hierarchy", Educational Administration, Vol.17, no.1, 1989
- ❖ Packwood, T. ,"The School as a Hierarchy", Educational Administration, Vol.5, no.2, 1977

- ❖ Parnard , Chaster , " The Functions of The Executive " , Cambridge , Harvard University Press , 1938
- ❖ Payne, R.L. and D. Pugh" Organizational Structure and Climate in M.D. Punnette " , Handbook of Industrial and Organizational Psychology, "Chicago: Rand McNally & Co., 1976
- ❖ Penney, Sherry H. , "Challenges for Academic Leaders in the 21st Century", Educational Record , Spring, Summer, 1996
- ❖ Popper, K., "The Logic of Scientific Discovery", London : Hutchinson, 1959 .

R

- ❖ Report prepared by U.S Department of Health Education and Welfare , Published by the International Herald Tribune, Paris, May 8, 1974
- ❖ Ruthlisberger , Fritz J. and William J. Dickson , " Management and the Worker " , Cambridge, Mass : Harvard University Press , 1939

S

- ❖ Salven, Peter, "Schooling and "the end" of Work", The Education Digest, Sep. , 1996
- ❖ Sargent , Gyril G. and Eugene L. Belisle , " Educational Administration : Cases and Concepts " , Boston : Houghton , 1955
- ❖ Scriven, M. , "The Methodology of Evaluation " , in R. M. Gagne, M. Scriven and R. W. Tyler (ed.) "Perspectives on Curriculum Evaluation", Skokie, Ie.: Rand Mxnally , 1967
- ❖ Scriven, M. "Pros and Cons About Goal Free Evaluation" , Comment , 4 , 1972
- ❖ Scriven, M., "The Methodology of Evaluation in R.E. State", (ed.) Curriculum Evaluation American Education at

Research Ass. , Monograph Series on Evaluation No.1,
Chicago: Rand McNally 4 1967

- ❖ Sears , Jesse B. , " The Nature of the Administrative Process " , N. Y. : McGraw – Hill , 1950
- ❖ Sergiouvanni, Thomas," Value – Added Leadership",
London: Harcourt Barce Jovanovich, Publishers, 1990
- ❖ Sergiovanni and Starratt, Supervision, N.Y., McGraw-Hill
, 1983
- ❖ Silver , Paula F. , " Educational Administration :
Theoretical Perspectives on Practice and Research " , N.Y. :
Harper and Row , Publishers , 1983
- ❖ Silver , Paula F.,"Educational Administration: Theoretical
Perspectives on Practice and Research",N.Y.: Harper &
Row, Publishers ,1983
- ❖ Slaughter, John B., "A Call to Leadership", Educational
Record, Spring, Summer, 1996
- ❖ Steers, Richard M. and Porter , L.W. , " Motivation and
Work Behavior " , N.Y.: McGraw-Hill , Inc. , 1979
- ❖ Steers, R. , " Problems in the Measurements of
Organizational Effectiveness", Administrational Science
Quarterly, 1975
- ❖ Stogdill, R.M., " Handbook of Leadership : A Survey of
Theory and Research " ,N.Y.: Free Press , 1974
- ❖ Stogdill, R.M., "Personal Factors Associated with
Leadership: a Survey of the Literature", Journal of
Psychology, 1947
- ❖ Stogdill, R. M. and A.E. Coon (eds), "Leader
Behaviour: Its Description and Measurement " ,
Research Monograph No. 88 , Columbus : Ohio State
University, Bureau of Business Research , 1957
- ❖ Strauss , G. , and L. Sayles , " Individualism and Big
Business " , N. Y. : McGraw – Hill , 1963

- ❖ Stufflebeaim, Daniel L. ,et al , "Educational Evaluation and Decision Making", Itasca, Ill.: Peacock , 1971
- ❖ Stufflebeam, D.L., "Evaluation as A community Education Process", Community Education Journal 5 (2),1975
- ❖ Suchman, E.A., "Evaluation Research", N.Y.: Russel , Sope Foundation , 1967

T

- ❖ Tayler, George (ed), "The Teacher as Manager", London : National Coucil For Educational Technology , 1970
- ❖ Tead , Ordway, "The Art of Leadership", N.Y.: McGraw-Hill Book Co. , 1949
- ❖ The Encyclopedia of Education , Lee C. Dechton, Vol. 1, Macmillan Company, and free press, U.S.A ,1971
- ❖ The International Encyclopedia of Higher Education, ASA S. Knowles , Vol.2A, Jessey-Bass, Publishers, San Francisco, Washington , London, 1997
- ❖ Thorndike, R.L. and Hegen, E., "Measurment and Evaluation in Psychology and Education ",N.Y.: Wiley ,1969
- ❖ Timm, Poual R. and Brent P. Peterson, People at Work : Human Relations in Organizations. St. Paul, Minnesota: West Publishing Co., 1982
- ❖ Tyler, R.W., "General Statement on Evaluation ", Journal of Educational Research ,1942

U

- ❖ Urwick , L. , " Axioms of Organization " , Public Administration Magazine , Oct. , 1955

V

- ❖ Vinacke, W.V.E., " Motivation as a Complex Problem " , Symposium on Motivation ,Lincoln:University of Nebraska Press , 1962

W

- ❖ Wallace, M. and V. Hall,"Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management , Paul Chapman Publishing: London, 1994
- ❖ Wallace, M., "Towards a Collegiate Approach to Curriculum Management in Primary and Middle schools", in M. Preedy (ed.) Approaches to Curriculum Management, Open University Press: Milton Keynes, 1989
- ❖ Weber, M. , "Legal Authority in a Bureaucracy", in T. Bush (ed.) Managing Education: Theory and Practice, Open University Press: Milton Keynes, 1989
- ❖ Weick, K.E., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", Administrative Science Quarterly, Vol.21, no.1, 1976
- ❖ Worthen, B.R., and J.R. Sandens, "Educational Evaluation : Theory and Practice ", Belmont: California ,1973

Z

- ❖ Zammuto, Raymond F., "Assessing Organizational Effectiveness", N.Y.: Albany : State University of N.Y. Press ,1982

• كتب أخرى للمؤلف

- فلسفة التربية
- الشباب : الأزمة والعلاج
- نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم
- الإدارة التربوية : بحوث ودراسات
- الإدارة التربوية والسلوك المنطقي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم

• شغل المؤلف منصب :

- عميد كلية التربية بالجامعة الأردنية
- عميد شؤون الطلبة بالجامعة الأردنية



دار وائل للنشر

عمان-شارع الجمعية العلمية الملكية

مقابل باب الجامعة الأردنية الشمالي

هاتف ٥٢٣٥٨٣٧ فاكس ٥٢٣١٦٦١ ص.ب. ١٧٤٦ الجبيلة - الأردن

ISBN 9957-11-052-7 (ردمك)